

TESIS DOCTORAL – *PhD Dissertation*

Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

TÍTULO DE LA TESIS:

**LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN LA SOCIEDAD.
ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD DESDE EL
ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO**

AUTORA:

Carmen Monge Hernández

DIRECTORA:

Alejandra Boni Aristizábal

Valencia, España, diciembre de 2020

RESUMEN

Los retos sociales y medioambientales a los que se enfrenta Latinoamérica para el desarrollo humano sostenible son muchos. Si bien ha conseguido reducir los niveles de pobreza en las últimas dos décadas, aún persisten altos índices de pobreza y desigualdad social. Frente a tales desigualdades (ingreso, tenencia de tierra, género, étnico-racial, entre otras) se pone en evidencia la importancia de lograr que las universidades públicas alineen sus objetivos, contenidos pedagógicos y agendas de producción de conocimiento en torno a las prioridades sociales, especialmente, de aquellas poblaciones más vulnerables. A partir de los años 80 del siglo XX, se destaca el predominio de un enfoque neoliberal centrado en el capital humano y en la transferencia del conocimiento presente en los discursos, políticas y prácticas pedagógicas universitarias. Un modelo educativo que sirve al sistema productivo capitalista basado en la empleabilidad y mejora de los ingresos económicos. Tal enfoque entra en conflicto con los modelos orientados a la formación integral, centrada en las personas y en las prioridades socio ambientales de la región.

Al considerar las complejidades del contexto universitario, esta investigación puso en diálogo dos alternativas esperanzadoras para la educación superior que buscan una contribución social y el compromiso de los futuros profesionales con los objetivos, valores y políticas para afrontar la pobreza, las desigualdades y la degradación ambiental. La primera la encontramos en la función de la extensión universitaria, legitimada con la Reforma de Córdoba (Argentina, 1918), que persiguió el alcance de los objetivos de preservación de la cultura, el cultivo espiritual y moral y la transformación social hacia el bien común. La segunda se sostiene con propuestas basadas en el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, en torno al rol de la universidad pública como promotora del bienestar y la defensa ambiental.

Por ello, la presente tesis explora dos experiencias de extensión universitaria latinoamericanas desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, las cuales son: la Universidad Nacional, Costa Rica y la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Nuestro objetivo es comprender la contribución de tales prácticas para transitar hacia una extensión transformadora. A partir de una aproximación de corte cualitativo, identificamos las capacidades más valoradas por las personas participantes (estudiantes y personas de las organizaciones sociales y comunitarias), así como los recursos institucionales y los factores de conversión que intervienen en tales prácticas extensionistas. Desde una perspectiva crítica de la extensión universitaria y sostenida en los paradigmas constructivista e interpretativista, elegimos el *estudio de caso*, buscando la comprensión de la realidad y del significado de la experiencia para las personas participantes. En el campo metodológico, se desplegaron diferentes métodos cualitativos, tales como la revisión documental, observación participante, entrevistas y grupos de discusión.

En cuanto a los resultados, destacamos la recuperación y sistematización de literatura latinoamericana relacionada con la extensión universitaria, reconociendo la fortaleza de la cultura extensionista para una formación integral, así como su contribución social al desarrollo humano sostenible. Por otro lado, se pone en valor las virtudes metodológicas del enfoque de las capacidades en la educación superior que permitió el diseño del primer índice latinoamericano que recoge las capacidades individuales y colectivas más valoradas por los diferentes actores de la extensión universitaria, así como los principales recursos y factores de conversión que posibilitan la expansión de tales capacidades.

El índice aquí presentado agrupa seis capacidades estudiantiles ampliadas durante la experiencia extensionista, que evidencian el enfoque integral y transformador de tales prácticas en el ámbito personal, comunitario y profesional, que se encuentra alineado con los valores del desarrollo humano y el ideario de la Reforma de Córdoba. Por otro lado, desde los contextos

locales, se destacó la expansión de tres capacidades individuales y cinco colectivas. A partir de tal análisis, se logró visibilizar la confluencia de diferentes factores (personales, sociales y ambientales) en la expansión de esas capacidades, así como proponer transformaciones universitarias y educativas necesarias para transitar hacia una extensión transformadora.

Por último, esta investigación aporta una serie de valores, principios y fines para alcanzar una extensión transformadora alineada con el desarrollo humano sostenible. Para promover esta transición, se requiere que las universidades públicas latinoamericanas impulsen y faciliten procesos de co-diseño que promuevan la creación y actualización de normativa institucional y el fomento de una cultura y gestión institucional dirigidas a potenciar la extensión transformadora.

ABSTRACT

The social and environmental challenges that Latin America faces for sustainable human development are many. Although some poverty levels have been reduced in the last two decades, high poverty and social inequality persist. Public universities need to align their objectives, teaching content, and knowledge production agendas with social priorities, especially those of the most vulnerable populations, by facing inequalities as income, land tenure, gender, ethnic-racial, among others. The predominance of a neoliberal approach focused on human capital and the transfer of knowledge through university discourses, policies, and pedagogical practices have stood out since the 1800s and until the 20th century due to an educational model based on employability and improvement of economic income. Such an approach conflicts with the models oriented to the integral formation centered on people and the region's socio-environmental priorities.

By considering the complexities of the university context, this research put into dialogue two promising alternatives for higher education that seek a social contribution and future professionals' commitment to the objectives, values, and policies to address poverty, inequalities, and environmental degradation. The first one is found in university extension, legitimized by the Reforma de Córdoba (Argentina, 1918), which sought to achieve the objectives of cultural preservation, spiritual and moral cultivation, and social transformation towards the common good. The second one is sustained by proposals based on the focus of human development capabilities, around the public university's role as a promoter of well-being and environmental defense.

Therefore, this thesis explores two Latin American university extension experiences from the perspective of human development capabilities: Universidad Nacional, Costa Rica and Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Its objective is to understand the contribution of such practices to move towards a transformative extension. From a qualitative approach, the participants' (students and people from social and community organizations) most valued capabilities were identified, along with the institutional resources and conversion factors involved in such extension practices. From a critical perspective of university extension and sustained in the constructivist and interpretivist paradigms, the case studies to understand the reality and meaning of the participants' experience were chosen. Different qualitative methods were deployed in the methodological field, such as documentary review, participant observation, interviews, and discussion groups.

As for the results, the recovery and systematization of Latin American literature related to university extension were highlighted, recognizing the extensionist culture's strength for an integral formation and its social contribution to sustainable human development. On the other hand, there is an emphasis on the methodological virtues of the capabilities approach in higher education that allowed the design of the first Latin American index that gathers the individual and collective capabilities most valued by the different actors of university extension, as well as

the primary resources and conversion factors that make possible the expansion of such capabilities.

The index presented here brings together six student capabilities that were expanded during the extension experience, which show the comprehensive and transformative approach of such practices in the personal, community and professional fields, and aligned with the values of human development and the ideas of the Reforma de Córdoba. On the other hand, the expansion of three individual and five collective capabilities was highlighted from the local contexts. Based on this analysis, the confluence of different factors (personal, social and environmental) in expanding these capabilities was made visible and proposing the university and educational transformations needed to move towards a transformative extension.

Finally, this research provides a series of values, principles and goals to achieve a transformative extension aligned with sustainable human development. To promote this transition, Latin American public universities are required to encourage and facilitate co-design processes that promote the creation and updating of institutional regulations and the promotion of institutional culture and management to enhance the transfer of knowledge and skills to the public sector.

RESUM

Els reptes socials i mediambientals als quals s'enfronta l'Amèrica Llatina per al desenvolupament humà sostenible són molts. Si bé ha aconseguit reduir els nivells de pobresa en les últimes dues dècades, encara persisteixen alts índexs de pobresa i desigualtat social. Davant aquestes desigualtats (ingrés, tinença de terra, gènere, ètnic-racial, entre d'altres) es posa en evidència la importància d'aconseguir que les universitats públiques s'alineïn els seus objectius, continguts pedagògics i agendes de producció de coneixement al voltant de les prioritats socials, especialment, d'aquelles poblacions més vulnerables. A partir dels anys 80 del segle XX, es destaca el predomini d'un enfocament neoliberal centrat en el capital humà i en la transferència de coneixement present en els discursos, polítiques i pràctiques pedagògiques universitàries. Un model educatiu que serveix al sistema productiu capitalista basat en l'ocupabilitat i millora dels ingressos econòmics. Tal enfocament entra en conflicte amb els models orientats a la formació integral, centrada en les persones i en les prioritats socioambientals de la regió.

Al considerar les complexitats del context universitari, aquesta investigació va posar en diàleg dues alternatives esperançadores per a l'educació superior que busquen una contribució social i el compromís dels futurs professionals amb els objectius, valors i polítiques per afrontar la pobresa, les desigualtats i la degradació ambiental. La primera la trobem en la funció de l'extensió universitària, legitimada amb la Reforma de Còrdova (Argentina, 1918), que va perseguir l'abast dels objectius de preservació de la cultura, el cultiu espiritual i moral i la transformació social cap al bé comú. La segona se sosté amb propostes basades en l'enfocament de les capacitats per al desenvolupament humà, al voltant del paper de la universitat pública com a promotora del benestar i la defensa ambiental.

Per això, la present tesi explora dues experiències d'extensió universitària llatinoamericanes des de l'enfocament de les capacitats per al desenvolupament humà, les quals són: la Universitat Nacional, Costa Rica i la Universitat Nacional de Rosario, Argentina. El nostre objectiu és comprendre la contribució d'aquestes pràctiques per transitar cap a una extensió transformadora. A partir d'una aproximació de tall qualitatiu, identifiquem les capacitats més valorades per les persones participants (estudiants i persones de les organitzacions socials i comunitàries), així com els recursos institucionals i els factors de conversió que intervenen en aquestes pràctiques extensionistes. Des d'una perspectiva crítica de l'extensió universitària i sostinguda en els paradigmes constructivista i interpretativista, triem l'estudi de cas, buscant la comprensió de la realitat i del significat de l'experiència per a les persones participants. En el

camp metodològic, es van desplegar diferents mètodes qualitius, com ara la revisió documental, l'observació participant, les entrevistes i els grups de discussió.

Pel que fa als resultats, destaquem la recuperació i sistematització de literatura llatinoamericana relacionada amb l'extensió universitària, reconeixent la fortalesa de la cultura extensionista per a una formació integral, així com la seva contribució social al desenvolupament humà sostenible. D'altra banda, es posa en valor les virtuts metodològiques de l'enfocament de les capacitats en l'educació superior que va permetre el disseny del primer índex llatinoamericà que recull les capacitats individuals i col·lectives més valorades pels diferents actors de l'extensió universitària, així com els principals recursos i factors de conversió que possibiliten l'expansió d'aquestes capacitats.

L'índex ací presentat agrupa sis capacitats estudiantils ampliades durant l'experiència extensionista, que evidencien l'enfocament integral i transformador de tals pràctiques en l'àmbit personal, comunitari i professional, que es troba alineat amb els valors del desenvolupament humà i l'ideari de la reforma de Còrdova. D'altra banda, des dels contextos locals, es va destacar l'expansió de tres capacitats individuals i cinc col·lectives. A partir d'aquest anàlisi, es va aconseguir visualitzar la confluència de diferents factors (personals, socials i ambientals) en l'expansió d'aquestes capacitats, així com proposar transformacions universitàries i educatives necessàries per transitar cap a una extensió transformadora.

Finalment, aquesta investigació aporta una sèrie de valors, principis i fins per assolir una extensió transformadora alineada amb el desenvolupament humà sostenible. Per promoure aquesta transició, es requereix que les universitats públiques llatinoamericanes impulsin i facilitin processos de co-disseny que promoguin la creació i actualització de normativa institucional i el foment d'una cultura i gestió institucional dirigides a potenciar l'extensió transformadora.

Por las mujeres que fuimos,
con alegría por las que somos,
con esperanza por las que seremos

Dedicada a todas las mujeres
que han cuidado de mí
a lo largo de toda mi vida.

A la memoria de
mi amada Élide – *Mélida*-,
por darme la vida, las razones y el valor
para poner resistencia frente al sistema patriarcal

A mi amada hija, Tamara,
A mis tres hermanas, Elena, Nelsie y Karito,

A mi extensa familia
de sangre y de corazón

“Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende,
toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda.
Toda la educación es una obra de amor a los que aprenden.”
Manifiesto Liminar de la Reforma de Córdoba

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que,
mediatizados por el mundo, lo "pronuncian", esto es, lo transforman
y, transformándolo, lo humanizan,
para la humanización de todos”.
Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

Primero, un amplio reconocimiento a nuestra Universidad Nacional (UNA), Costa Rica, por garantizar la oportunidad económica y formativa de realizar el Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional en la Universidad Politècnica de València y llevar a cabo la presente tesis doctoral, en torno a las prácticas de extensión universitaria en Latinoamérica. Esta investigación fue posible gracias al apoyo de muchas personas de diferentes departamentos y unidades académicas de la Universidad. A mis compañeras y compañeros de la Rectoría, Vicerrectoría de Extensión, Junta de Becas, Escuela de Planificación Social y Centro de Estudios Generales, estudiantes, docentes extensionistas, personal administrativo y gestores académicos, que conforman la UNA. Mi gratitud a Nuria Isabel Méndez Garita, compañera de la UNA, y a Maritza González Moreno, profesora y metodóloga de proyectos extensionistas de la Universidad de la Habana en Cuba, por acompañarme durante tantos años, soñando una universidad distinta. También a mi profesor de secundaria y leal amigo, especialista en Ciencias de la Educación, Geovanny Zúñiga Valverde, por sus valiosas recomendaciones. Les agradezco por darme un segundo hogar y ser fuente de lucha, compromiso y superación para afrontar las desigualdades sociales y medioambientales de nuestro hermoso país.

Segundo, expresar mi profunda gratitud a mi tutora Alejandra Boni Aristizábal, por el acompañamiento profesional, pero sobre todo por la oportunidad de conocer y compartir su lado más humano, destacando su capacidad de escucha y motivación hacia una educación transformadora. No me alcanzan las palabras para expresar mi gratitud por su generosidad académica, su afecto y confianza. Agradecer especialmente a la Universidad Politècnica de Valencia (UPV), a mis queridas y queridos profesores y compañeras del Máster en Cooperación al Desarrollo. Asimismo, al Instituto de la Gestión de la Innovación y el Conocimiento – INGENIO, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC) y la UPV, al personal administrativo, a mis compañeras y compañeros pre-doctorales de distintos países, con los que compartí momentos y aprendizajes, especialmente a Monique Leivas, por su amistad y apoyo incondicional en estos últimos años. Me los llevo a todos en el corazón.

Tercero, agradecer a todas las personas y universidades que hicieron posible las dos estancias académicas realizadas a lo largo de esta investigación. La primera en 2015, junto al Centro de Investigación en Educación Superior y Desarrollo de la Universidad del Estado Libre de Sudáfrica, mi especial gratitud a Melanie Walker, por acompañar y facilitar este proceso formativo. La segunda, realizada en 2018, junto a la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en Argentina, y a la Facultad de Veterinaria. Especialmente a Juan Manuel Medina Rossi y a todas aquellas personas que compartieron su conocimiento, haciéndome sentir parte de sus vidas, no solamente en el ámbito laboral, sino también en el personal, acogiéndome en sus hogares y compartiendo junto a sus familias y amigos. Un especial agradecimiento al sociólogo costarricense Pablo Andrés Castillo Jiménez, por su aportación durante la recolección de información, el análisis y la elaboración de productos de la experiencia de Cureña.

Cuarto, una dedicatoria especial a mi gente latinoamericana, a las comunidades costarricenses, a aquellas personas que aceptaron compartir sus vidas y luchas, permitiendo no solamente la realización de las entrevistas, sino profundizar sobre sus valores y aspiraciones, significados y aprendizajes en torno a las aportaciones de la extensión universitaria latinoamericana.

Por último, expresar todo mi amor y gratitud a mi hija Tamara, fuente de inspiración y esperanza, mi persona favorita y más importante del planeta, quien me acompaña y enseña durante toda la vida. A mis hermanas (y a sus esposos), sobrinas y sobrinos y familiares queridos. Un profundo e infinito agradecimiento a mis tan queridas amigas y amigos del Norte y del Sur Global, por darme afecto, alegría, fortaleza y complicidad, por estar siempre presentes y aceptar ser parte fundamental de mi vida.

Valencia, diciembre de 2020

ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

ADI	Asociaciones de Desarrollo Integral
AGRIGASA	Cámara de Agricultores y Ganaderos de Sarapiquí
APEX	Programa aprendizaje y extensión
ApS	Aprendizaje servicio
ASADAS	Asociación Administradora de Sistema de Acueducto y Alcantarillado Sanitarios
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
AYA	Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados
CEAC	Centro de Asistencia a la Comunidad
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
Cujae	Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría. Cujae
EBAIS	Establecimientos Básicos de Atención Integral en Salud
EFI	Espacios de Formación Integral
EPPS	Escuela de Planificación y Promoción Social
FCV	Facultad de Ciencias Veterinarias
FOCAES	Fortalecimiento de las Capacidades Estudiantiles en la extensión universitaria
GAM	Gran Área Metropolitana
IAP	Investigación acción participativa
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IDS	Índice de Desarrollo Social
IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social
Inder	Instituto de Desarrollo Rural
INFOCOOP	Instituto de Fomento Cooperativo
Ingenio	Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento
INTA	Agencia de Extensión del Nacional de Tecnología Agropecuaria
ITCR	Instituto Tecnológico de Costa Rica
IVISA	Unidad de vinculación institucional con el sector agropecuario
IVISI	Unidad de vinculación institucional con el sector industrial
MAG	Ministerio de Agricultura y Ganadería de Costa Rica
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
MINAE	Ministerio de Ambiente y Energía de Costa Rica
NAC	Núcleo de Acceso al Conocimiento

ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONG	Organizaciones no gubernamentales
PIM	Programa integral metropolitano
PLANES	Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPAA	Programa, proyectos y actividades académicas
REXUNI	Red Nacional de Extensión Universitaria
RNVSM	Refugio Nacional de Vida Silvestre Mixto Maquénque
SENASA	Servicio Nacional de Salud Animal
SEU	Secretaría de Extensión Universitaria
SIA	Sistema de información académica
UDELAR	Universidad de la República
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
UFS	University of the Free State
ULEU	Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria
UNA	Universidad Nacional, Costa Rica
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
Uncuyo	Universidad Nacional de Cuyo
UNDAV	Universidad Nacional de Avenalleda
UNER	Universidad Nacional de Entre Ríos
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNL	Universidad Nacional del Litoral
UNLPam	Universidad Nacional de La Pampa
UNPA	Universidad Nacional de la Patagonia Austral
UNR	Universidad Nacional de Rosario
UNS	Universidad Nacional del Sur
UPV	Universidad Politécnica de València

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	ii
ABSTRACT	iii
RESUM	iv
AGRADECIMIENTOS	viii
ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS.....	ix
ÍNDICE DE CONTENIDOS	xi
INDICE DE TABLAS, FIGURAS Y DIAGRAMAS	xiv
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	1
1.1. La educación superior latinoamericana	1
1.2. Antecedentes de la extensión universitaria latinoamericana.....	3
1.3. Objetivo central y preguntas de investigación.....	4
1.4. Aspectos teórico-metodológicos generales	4
1.5. Contribuciones teóricas y metodológicas	5
1.6. Estructura de la tesis	6
CAPÍTULO II. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA	8
2.1. La extensión universitaria a partir del siglo XX	8
2.1.1. Etapas la extensión universitaria	9
2.1.2. Modelos de la extensión universitaria	15
2.2. Estado actual de la extensión.....	16
2.3. El modelo de extensión crítica	21
2.3.1. Enfoques metodológicos de la extensión crítica	29
CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO	33
3.1. Antecedentes latinoamericanos	33
3.2. Universidad Nacional (UNA), Costa Rica	33
3.2.1. Prácticas de extensión integrada en los planes de estudio	35
3.2.2. Experiencia estudiantil: contextualización del territorio y de las prácticas.....	36
3.3. Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina	39
3.3.1. Iniciativas de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU).....	42
3.3.2. Experiencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)	43
CAPÍTULO IV. ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO	46
4.1. El paradigma de desarrollo humano	46
4.2. Aplicación del enfoque de las capacidades para el desarrollo humano	48
4.2.1. Funcionamientos y capacidades como conceptos centrales	49
4.2.2. Factores de conversión y distinción entre medios y fines	52
4.2.3. Los funcionamientos y capacidades como espacio pluralista evaluativo	53
4.3. Visiones de la educación superior desde el enfoque de las capacidades	55

4.3.1. ¿Cómo formar profesionales con visiones de bienestar individual y colectivo?	58
4.3.2. Capacidades estudiantiles deseadas.....	60
CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO	67
5.1. Enfoque de investigación	67
5.2. Tipo de investigación	69
5.3. Estudios de caso.....	69
5.4. Selección de unidades de estudio y sujetos participantes.....	70
5.4.1. Experiencias y participantes de UNA, Costa Rica.....	71
5.4.2. Experiencias y participantes de UNR, Argentina	73
5.5. Técnicas de obtención de datos.....	75
5.5.1. Análisis documental.....	75
5.5.2. Observación participante.....	76
5.5.3. Entrevistas semiestructuradas y a profundidad	77
5.5.4. Grupos de discusión.....	78
5.6. Procesos de recolección y análisis de datos.....	78
5.7. Confiabilidad y criterios éticos de la investigación	80
CAPÍTULO VI. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR), ARGENTINA.....	82
6.1. Perspectivas institucionales y de equipos de UNR sobre la extensión universitaria	82
6.2. Capacidades para el desarrollo humano desde la extensión universitaria	85
6.2.1. Capacidades más valoradas por el estudiantado.....	85
6.2.2. Capacidades más valoradas por las personas locales participantes.....	92
6.2.2.1. Capacidades individuales conseguidas	92
6.2.2.2. Capacidades colectivas conseguidas.....	95
6.3. Análisis de los recursos y factores de conversión clave para las capacidades conseguidas	100
6.3.1. Principales recursos identificados	100
6.3.2. Factores de conversión estudiantiles y de personas externas a la UNR.....	103
6.3.2.1. Transformaciones universitarias solicitadas por los participantes	105
6.3.2.2. Transformaciones educativas solicitadas por los participantes	114
CAPÍTULO VII. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL (UNA), COSTA RICA	129
7.1. Perspectivas institucionales y de equipos de UNA sobre la extensión universitaria	129
7.2. Capacidades para el desarrollo humano desde la extensión	132
7.2.1. Capacidades más valoradas por el estudiantado.....	132
7.2.2. Capacidades más valoradas por las comunidades participantes.....	143
7.2.2.1. Capacidades individuales conseguidas	144
7.2.2.2. Capacidades colectivas conseguidas.....	147
7.3. Análisis de los recursos y factores de conversión clave para las capacidades conseguidas	153
7.3.1. Principales recursos identificados	153

7.3.2. Factores de conversión estudiantiles y de personas externas a la UNA.....	155
7.3.2.1. Transformaciones universitarias solicitadas por los participantes	162
7.3.2.2. Transformaciones educativas solicitadas por los participantes	169
CAPÍTULO VIII. LA EXTENSIÓN TRANSFORMADORA DESDE EL ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO.....	185
8.1. Capacidades estudiantiles y sociales de la extensión desde el desarrollo humano	185
8.1.1. Capacidades estudiantiles más valoradas promovidas por la extensión universitaria.....	186
8.1.2. Capacidades más valoradas por las personas externas participantes	189
8.2. Recursos universitarios determinantes para el desarrollo humano promovido por la extensión universitaria	194
8.3. Factores de conversión clave para el desarrollo humano desde la extensión universitaria.....	196
8.3.1. Factores de conversión en el estudiantado	197
8.3.2. Factores de conversión en los participantes de la comunidad	198
8.3.2.1. Transformaciones universitarias requeridas para una extensión transformadora	201
8.3.2.2. Transformaciones educativas requeridas para una extensión transformadora	205
8.4. Un modelo de extensión transformadora inspirado en el desarrollo humano.....	209
8.4.1. Modelo de extensión transformadora: valores, principios y fines	212
8.4.1.1. Valores de la extensión transformadora inspirados en el enfoque de desarrollo humano.....	212
8.4.1.2. Principios de la extensión transformadora inspirados en el enfoque de desarrollo humano	215
8.4.1.3. Fines de la extensión transformadora inspirados en el enfoque de desarrollo humano ...	216
CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES	218
BIBLIOGRAFÍA	224
ANEXOS	236
Anexo 1. Guías y orientaciones de la recolección de la información primaria.....	236
Anexo 2. Reflexión sobre consideraciones éticas y sesgos previas y durante la investigación	246
Anexo 3. Información primaria sobre funcionamientos de las personas entrevistadas	248

INDICE DE TABLAS, FIGURAS Y DIAGRAMAS

Tabla 2.1. Periodización de la extensión universitaria en Latinoamérica	11
Tabla 2.2. Resultados del I Congreso de Universidades Latinoamericanas	12
Tabla 2.3. Carácter multidimensional de la extensión universitaria	18
Tabla 2.4. Las dimensiones de la extensión universitaria en UNL, Argentina	19
Tabla 2.5. Posicionamientos éticos políticos de educadores populares según Freire	25
Tabla 2.6. Dimensiones del modelo de extensión alternativo o crítico	28
Tabla 3.1. Relación de cursos de la EPPS que integran la extensión universitaria	35
Tabla 3.2. Identificación y priorización participativa de alternativas en Cureña	39
Tabla 3.3. Proyectos acreditados y subsidiados en la FCV, Universidad de Rosario	44
Tabla 4.1. Módulos para la aplicación del enfoque de las capacidades	49
Tabla 4.2. Conceptos clave del enfoque de las capacidades para el análisis de la extensión universitaria	52
Tabla 4.3. Capacidades centrales para el funcionamiento humano	55
Tabla 4.4. Comparación entre el desarrollo humano y el neoliberalismo	57
Tabla 4.5. Habilidades, conocimientos y condiciones clave de los espacios educativos universitarios para la libertad y el florecimiento humano	62
Tabla 5.1. Participantes de la UNA en la investigación	73
Tabla 5.2. Participantes de la UNR en la investigación	74
Tabla 5.3. Compendio de documentos analizados en la investigación	76
Tabla 5.4. Entrevistas aplicadas a participantes de UNR	77
Tabla 5.5. Entrevistas aplicadas a participantes de la UNA	78
Tabla 5.6. Códigos utilizados para la tabulación de los datos	79
Tabla 6.1. Hallazgos de la capacidad estudiantil de conjugar su conocimiento con la práctica	85
Tabla 6.2. Hallazgos sobre la perspectiva crítica estudiantil de la realidad nacional	87
Tabla 6.3. Hallazgos en la cohesión, afiliación y sensibilidad social estudiantil	88
Tabla 6.4. Hallazgos sobre la visión social y ética estudiantil de la profesión	89
Tabla 6.5. Hallazgos en capacidades para la comunicación, creatividad y seguridad estudiantil	90
Tabla 6.6. Hallazgos sobre los avances en la capacidad estudiantil de ser agentes de cambio	91
Tabla 6.7. Hallazgos en capacidades para la comunicación, confianza, trabajo en equipo y cohesión social en la persona local	93
Tabla 6.8. Hallazgos en la capacidad reflexiva y visión crítica de la persona local	94
Tabla 6.9. Hallazgos en la capacidad de ser agentes de cambio de la persona local	95
Tabla 6.10. Hallazgos en la deliberación colectiva con visión política	96
Tabla 6.11. Hallazgos en la organización comunitaria orientada al bien común	97
Tabla 6.12. Hallazgos en cooperación comunitaria-institucional	98
Tabla 6.13. Hallazgos en las prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos	99
Tabla 6.14. Hallazgos en la auto gestión de los procesos sociales y comunitarios	99
Tabla 6.15. Recursos necesarios para la extensión universitaria latinoamericana, según el estudio de caso de UNR, Argentina	101
Tabla 6.16. Factores de conversión de los participantes de la extensión universitaria latinoamericana, según el estudio de caso de UNR, Argentina	104

Tabla 7.1. Hallazgos sobre la capacidad estudiantil de llevar a la práctica y complementar el conocimiento	133
Tabla 7.2. Hallazgos sobre la perspectiva crítica estudiantil de la realidad costarricense	135
Tabla 7.3. Hallazgos sobre la sensibilización, cohesión y afiliación social estudiantil	136
Tabla 7.4. Hallazgos sobre la visión social y ética de la profesión del estudiantado	138
Tabla 7.5. Hallazgos sobre capacidades diversas: comunicación, creatividad, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad	139
Tabla 7.6. Incrementos en la capacidad de agencia estudiantil conseguida con las prácticas extensionistas	141
Tabla 7.7. Hallazgos en capacidades para la comunicación, confianza y trabajo de equipo de la persona local	145
Tabla 7.8. Hallazgos en la capacidad reflexiva y visión crítica de la persona local	146
Tabla 7.9. Hallazgos en la capacidad de ser agentes de cambio	147
Tabla 7.10. Hallazgos en la deliberación colectiva con visión política	148
Tabla 7.11. Hallazgos en la organización comunitaria orientada al bien común	149
Tabla 7.12. Hallazgos en la cooperación comunitaria-institucional	150
Tabla 7.13. Hallazgos en prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos	151
Tabla 7.14. Hallazgos en la auto gestión de los procesos sociales y comunitarios	152
Tabla 7.15. Recursos necesarios para la extensión universitaria latinoamericana, según el estudio de caso de UNA, Costa Rica	154
Tabla 7.16. Factores de conversión de los participantes de la extensión universitaria latinoamericana, según el estudio de caso de UNA, Costa Rica	156
Tabla 7.17. Factores de conversión para la transformación de recursos en capacidades y funcionamientos valiosos en la ciudadanía participante	157
Tabla 8.1. Recursos necesarios para la extensión universitaria latinoamericana, según la experiencia argentina y costarricense	194
Tabla 8.2. Factores de conversión de los participantes de la extensión universitaria latinoamericana, según la experiencia argentina y costarricense	196
Tabla 8.3. Factores de conversión para la transformación de recursos en capacidades y funcionamientos valiosos en la ciudadanía participante de la extensión universitaria	199
Tabla 8.4. Conceptualización de los valores para la extensión universitaria transformadora desde el desarrollo humano	214
Tabla 8.5. Conceptualización de los principios para la extensión universitaria transformadora desde el desarrollo humano	216
Figura 2.1. Evolución la extensión universitaria en América Latina	10
Figura 2.2. Modelos de educación y su definición de objetivos pedagógicos	22
Figura 4.1. Visiones del enfoque de capital humano versus enfoque de las capacidades	56
Figura 4.2. Valores centrales del desarrollo humano	59
Figura 4.3. Capacidades profesionales meta deseadas para la educación universitaria	65
Figura 8.1. Valores, principios y fines orientadoras de la extensión transformadora inspirada en el desarrollo humano	217

Diagrama 2.1. Propuesta ético-política-pedagógica de la educación popular para el cambio social	24
Diagrama 2.2. Operativización de la integralidad de las prácticas educativas	26
Diagrama 2.3. Punto de partida para la sistematización de prácticas educativas	32
Diagrama 7.1. Claves para la integralidad de funciones en la gestión de la UNA	167
Diagrama 8.1. Capacidades estudiantiles promovidas por la extensión universitaria desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano	186
Diagrama 8.2. Florecimiento estudiantil promovido por la extensión universitaria desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano	198
Diagrama 8.3. Gestión académica para disponer de una universidad transformadora	204
Diagrama 8.4. La extensión universitaria transformadora en capacidades estudiantiles y de las comunidades desde el desarrollo humano	210

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

1.1. La educación superior latinoamericana

En nuestros países latinoamericanos persisten grandes desafíos y obstáculos para avanzar hacia la consecución de un desarrollo humano sostenible. Si bien se reportan avances en la disminución de los niveles de pobreza en las últimas dos décadas, también se confirma la elevada incidencia de la pobreza absoluta en América Latina (CEPAL, 2018). Estos contextos se caracterizan por una importante diversidad de desigualdades: de ingreso, de tenencia de la propiedad, de género y étnico-raciales, entre otras; así como una gran insuficiencia en la gestión y distribución de recursos públicos destinados al financiamiento de las políticas sociales que ayuden a superar la pobreza y esas desigualdades sociales existentes (CEPAL, 2017). Ante este escenario, las universidades públicas deben establecer sus objetivos, contenidos pedagógicos y agendas de producción de conocimiento centradas en las prioridades sociales.

Al acercarnos al panorama universitario, encontramos una serie de preocupaciones y disputas con prioridades diferentes a las que aquejan nuestras sociedades. Por un lado, a partir de los años 80 del pasado siglo, surgen con mayor intensidad un paradigma neoliberal centrado en la economía y el capital humano, instrumentalizando discursos, políticas y prácticas pedagógicas universitarias desde tal enfoque (Unterhalter, 2018; Deneulin, 2018; Walker, 2012; Sen, 1998). Esta educación superior neoliberal reduce el modelo de universidad a las demandas del tejido productivo (Manzano-Arrondo y Boni, 2019), orientando sus objetivos formativos y la asignación de recursos a la transferencia de conocimiento para la mejora de los niveles de especialización y de los ingresos económicos (Walker, 2012). Este enfoque de la educación se caracteriza, a su vez, por poner el énfasis en el gerencialismo basado en criterios de eficiencia económica y competitividad, con el fin de asegurar una mejora en la productividad laboral y el desarrollo económico (García y Mirón, 2013), la empleabilidad (Suleman, 2016) y los indicadores bibliométricos globales (Wilson-Strydom y Walker, 2015). Para Serna (2007) este modelo de universidad interfiere y restringe su función como agente promotor de la superación de los desafíos socioeconómicos y ambientales, indispensable para el desarrollo de las presentes y futuras generaciones.

Por otro lado, desde la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina, 1918) se presentan alternativas a este paradigma. Esta reforma impulsó cambios sustantivos en materia de autonomía, libertad de cátedra, cogobierno y extensión universitaria (Pittelli y Hermo, 2010). La extensión universitaria se tornó en un hito diferenciador de la universidad latinoamericana (Arocena, 2010; González, 2006; Tünnermann, 2000; Ruiz, 1992). Su finalidad era perseguir los encargos enmendados por la sociedad, a través de las tres funciones y procesos sustantivos universitarios: docencia, investigación y extensión (González, 2006; Tünnermann, 2000; González, 1996). No obstante, hay que destacar que este objetivo aún no se ha logrado.

Desde el sur global, emerge el enfoque de desarrollo humano (*capability approach* en inglés) sustentado en el concepto de las capacidades de Amartya Sen (Nussbaum, 2001; Dubois, 2008), posteriormente incorporado en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este enfoque sirvió de base teórica para la elaboración de tales indicadores. En esta investigación utilizaremos el término de enfoque de las capacidades para el desarrollo humano debido a que el enfoque de la capacidad o el enfoque de las capacidades se utilizan indistintamente como variaciones verbales del mismo concepto.

A nivel internacional hay consenso respecto al compromiso ineludible de las universidades públicas con las sociedades. Las Naciones Unidas destacan la educación como el factor base de las mejoras de la vida y del desarrollo sostenible. En el Artículo 6 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), se insta a las universidades a que alineen

por medio de acciones inter y transdisciplinarias al servicio de la sociedad, con la finalidad de reducir los problemas sociales que viven las comunidades, tales como el analfabetismo, la pobreza, la violencia, la enfermedad y el deterioro ambiental. Posteriormente, incorporados en los Objetivos del Desarrollo del Milenio y, actualmente, en la Agenda de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (2015-2030), concretamente en su cuarto objetivo enfocado a garantizar y promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas a lo largo de sus vidas. La persecución y cumplimiento de este objetivo, en que la universidad juega un rol fundamental, contribuye a ampliar las oportunidades de que sean las mismas personas las protagonistas de las soluciones a las problemáticas locales y globales.

A la vez surgen diferentes iniciativas pedagógicas inspiradas en idearios sociales y políticos de la educación superior al servicio de los desafíos eco-sociales. En esta línea, encontramos propuestas tanto del Norte como del Sur Global, desde la educación popular, las pedagogías freirerianas, la extensión universitaria y el aprendizaje servicio, entre otras (Walker, 2018; Freire, 2005; Kaplún, 2002; Sen, 2000)¹. Dentro de esas iniciativas, surgen propuestas alienadas con los valores del desarrollo humano (Deneulin, 2018; Boni y Walker, 2016, 2013; Boni y Gasper, 2011) y el rol de la universidad pública para perseguirlo (Wilson-Strydom y Walker, 2015; Boni y Walter, 2013; Walker y McLean, 2013; Boni y Gasper, 2011). Estas alternativas ponen énfasis en un modelo de universidad que integra los procesos de organización, lucha y transformación social como parte de la formación universitaria (Jara, 2018; Escobar, 2014), capaz de formar profesionales con conocimiento, habilidades y valores que asuman activa y críticamente los retos de desarrollo y combatan las desigualdades sociales (Walker y McLean, 2013; Arocena, 2010).

En las universidades latinoamericanas se presentan contradicciones, provocados por los distintos modelos, lo que amenaza la consecución de los propósitos establecidos en la Reforma de Córdoba, orientados a la preservación de la cultura, la transformación social de nuestros pueblos y al cultivo de áreas relacionadas con lo espiritual y moral (Arocena, 2010; González, 2006; Tünnermann, 2000; González, 1996). El paradigma neoliberal, *academicista* y *asistencialista*, dificulta y amenaza la producción colectiva de conocimiento entre la universidad y las comunidades, así como su divulgación a los sectores sociales (Mato, 2013; Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011). Este posicionamiento dominante desvincula la producción de conocimiento de las reales necesidades sociales, olvidando que la razón de ser de la universidad pública, financiada con recursos públicos, es proponer soluciones a estas problemáticas sociales y medioambientales. Ambos paradigmas están presentes en el mismo espacio universitario, generando contradicciones y conflictos éticos y ambientales, entre los valores y principios democráticos y humanísticos y la invisibilización de las realidades locales y globales que condicionan el futuro de la humanidad y el planeta. Tal problemática pone en relevancia la necesidad de formar a profesionales comprometidos con la lucha contra la pobreza, la desigualdad y la degradación ambiental (Walker y McLean, 2013; Núñez, 2006; Tommasino et al., 2006 a, b).

Teniendo en cuenta el largo recorrido de la extensión universitaria en Latinoamérica y a la luz de las problemáticas expuestas, esta investigación además de reconocer el rol de la universidad

¹ Santos y Aguiló (2019) aportan el concepto del Norte o Sur global desde las epistemologías del sur, lo que integra las complejidades de los contextos, más allá de una comprensión geográfica. El concepto pretende reconocer, legitimar y poner en valor propuestas alternativas al modelo hegemónico. Para ello agrupa la pluralidad de epistemologías que visibilizan las alternativas en respuesta al statu quo capitalista, colonialista y patriarcal generadas por las luchas de resistencia social, cuyas manifestaciones han sido tradicionalmente silenciadas o desacreditadas por el pensamiento eurocéntrico.

pública para potenciar el desarrollo humano sostenible centrado en las personas (Alkire y Deneulin, 2009a) también pretende ser un medio y una oportunidad para conectar y fortalecer las relaciones entre la universidad y las comunidades sistematizando la literatura y proponiendo acciones universitarias que favorezcan oportunidades para que las personas sean libres para ser y hacer (Sen, 2000) y lograr una vida digna (Nussbaum, 2001, p. 5). En el siguiente epígrafe profundizaremos en los antecedentes de la extensión universitaria Latinoamérica.

1.2. Antecedentes de la extensión universitaria latinoamericana

El ideario social de la educación superior pública latinoamericana nace del legado de líderes intelectuales de Latinoamérica y de la pugna de las clases sociales obreras plasmado en la Reforma de Córdoba. Con este paso, se abre una nueva etapa de la vida universitaria que genera un planteamiento propio de universidad (Tünnermann, 2000; Ruiz, 1992), democráticamente cogobernada, con altos estándares en el ámbito académico, de compromiso social, con vocación de democratización en el acceso y generación de conocimiento socialmente valioso (Arocena, 2010). Se asevera que la educación y el conocimiento en interacción con la sociedad permiten *“[un] acto democratizador para la transformación y desarrollo social, [en el que] se resignifica el propio concepto de misión, compromiso social y cultural de la universidad, donde la extensión adquiere un rol central en cada práctica transformadora”* (Menéndez, 2017a, p. 29).

El trabajo social realizado con la extensión universitaria es un elemento diferenciador de la universidad latinoamericana en el ámbito internacional (Tünnermann, 2000). Desde su origen se vinculó a la misión social que deben cumplir las universidades públicas de la región (Menéndez, 2017a, Enriquez y Martín, 2015; Arocena, 2010; Serna, 2007; Tünnermann, 2000, 1998; González, 1996). Sin embargo, no hay un concepto exclusivo de extensión, la literatura la caracteriza por su naturaleza polisémica de amplio alcance (Tommasino y Cano, 2016 a, b; REXUNI, 2012) y multidimensional (UNL, 2018; Castro y Oyarbide, 2017; Menéndez, 2017a; REXUNI, 2012).

La extensión permite a la comunidad universitaria trascender los ámbitos internos para generar encuentros de contribución al desarrollo social con grupos externos (UNL, 2018; UdelaR, 2010). De manera general encontramos, por ejemplo, que la Universidad Nacional de Litoral (UNL) de Argentina, comprende la extensión universitaria como la función que *“promueve, a través de sus prácticas y acciones [académicas], una mejor calidad de vida, mayor inclusión y cohesión social y un desarrollo humano y sustentable”* (Menéndez, 2017a, p. 30). Según Menéndez (2011) estas prácticas tienen el potencial de contribuir a la mejora de la calidad y la pertinencia universitaria, a favor de la inclusión, cohesión y justicia social y la protección ambiental. Desde tal enfoque las universidades están llamadas a lograr estatuariamente la integración de los procesos sustantivos universitarios (docencia, investigación y extensión universitaria) para el aseguramiento del diálogo y la interacción transformadora con la comunidad (Portero et al., 2018; Tommasino y Cano, 2016 a, b; Kaplún, 2014; REXUNI, 2012; UdelaR, 2010; Núñez, 2006; González, 1996).

A pesar de que las universidades en todo el mundo interpelan propósitos educativos y sociales más integrales, la visión económica y cultural hegemónica está inmersa y presente en la gestión universitaria y los contenidos de los planes de estudio (Núñez, 2006; González, 1996). Si bien existen corrientes críticas y planteamientos universitarios alternativos, también abundan premisas y paradigmas que propugnan visiones meramente economicistas (Kaplún, 2002; Rojas, 1998). Algunos autores destacan que, a nivel histórico, los contenidos curriculares están asentados en concepciones patriarcales, basadas en el crecimiento económico ilimitado y en la sobreexplotación de los recursos naturales, incrementando las desigualdades sociales y el deterioro medioambiental (Segato, 2018; Puiggrós y Sessano, 2014). Según Escobar (2014), la priorización de las producciones científicas perjudica la integración de cosmovisiones

alternativas propuestas por los movimientos sociales, que pretenden afrontar la crisis ecológica y social y contribuir a la transición civilizatoria para la sostenibilidad y el futuro de la humanidad.

No obstante, tras cien años de la Reforma de Córdoba, la extensión sigue marginada, subvalorada, no siendo prioritaria en las políticas y prácticas universitarias y, por consiguiente, recibiendo menos financiamiento (Mato, 2013; Serna, 2007; González, 2006; González, 1996). Esta marginación también se debe a los vacíos y debilidades teóricas, metodológicas, de evaluación y sistematización del impacto de estas experiencias. Es por ello que esta investigación busca contribuir a la definición de prácticas de extensión transformadoras para el fortalecimiento de la educación superior latinoamericana. Por lo tanto, esta investigación indaga sobre los resultados conseguidos por las personas participantes en el proceso de extensión universitaria. Uno de sus propósitos es evidenciar el potencial de la extensión universitaria en las prácticas de interrelación universidad-comunidad desde una perspectiva crítica y transformadora. Consideramos que este análisis puede favorecer la transición hacia una educación que promueva la cultura y la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo humano.

1.3. Objetivo central y preguntas de investigación

Con la finalidad de producir conocimiento en torno a las prácticas de extensión universitaria y sus contribuciones al desarrollo humano sostenible, proponemos el análisis de dos estudios de caso desde el enfoque de las capacidades. El primer estudio de caso explora la experiencia de extensión universitaria impulsada por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, y el segundo las prácticas de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica.

La presente investigación aporta información relevante para la comprensión de las contribuciones de la extensión universitaria latinoamericana a las capacidades para el desarrollo humano de las personas participantes (estudiantes, comunidad). A la vez, también visibiliza el potencial de esas prácticas pedagógicas de interacción con la comunidad y la formación universitaria comprometida con la superación de las desigualdades y problemáticas sociales y medioambientales. Para esto asumimos como objetivo central de la investigación:

- Comprender la contribución del enfoque de capacidades para el desarrollo humano en la definición de las prácticas de extensión transformadoras para el fortalecimiento de la educación superior latinoamericana.

Las siguientes preguntas de investigación dan respuestas para la consecución de tal objetivo:

- Pregunta 1. ¿Cuáles son las capacidades más valoradas por estudiantes y personas de las organizaciones sociales y comunitarias que participan del proceso de extensión universitaria? Damos respuesta en el epígrafe 8.1.
- Pregunta 2. ¿Qué tipos de recursos institucionales activados en la extensión universitaria son fundamentales para la expansión de las capacidades de las personas participantes? (epígrafe 8.2).
- Pregunta 3. ¿Cuáles factores de conversión personales, sociales y ambientales posibilitan y obstaculizan la expansión de las capacidades? (epígrafe 8.3).
- Pregunta 4: ¿Cómo el análisis desde el enfoque de las capacidades puede aportar a un modelo de extensión universitaria transformadora? (epígrafe 8.4).

1.4. Aspectos teórico-metodológicos generales

El enfoque de las capacidades para el desarrollo humano ofrece un marco normativo que sirve para investigaciones empíricas de los fenómenos en torno al bienestar humano (Robeyns, 2017, 2016, 2003; Alkire y Deneulin, 2009a; Alkire, 2005; Sen, 2000; Nussbaum, 2001). Es un enfoque pluridimensional del desarrollo (Alkire, 2002) que ofrece un marco teórico que facilita el análisis

en valores desde una visión de justicia y prosperidad social. Sus postulados nos sirven como sustento del ideario de profesionalismo al que aspiramos en nuestras universidades públicas y que demanda la sociedad actual (Walker y McLean, 2013), más inclusiva, social, responsable y participante de las problemáticas sociales globales (Boni y Gasper, 2011).

Tal marco normativo se sostiene en el paradigma constructivista e interpretativista. En esta investigación, además, nos posicionamos desde una perspectiva crítica frente a tales paradigmas. Esta perspectiva es coherente con nuestras visiones ético-políticas y pedagógicas de la educación superior (Freire, 2005; 1984). Este posicionamiento ha nutrido la elección de los dos estudios de caso, así como el diseño metodológico de la presente investigación de corte cualitativo. Se utilizaron diferentes técnicas, tales como revisión de la literatura, observación participante, entrevistas y grupos de discusión. Los criterios de selección de los estudios de caso, así como la descripción de las técnicas empleadas serán presentadas en profundidad en el epígrafe metodológico, complementados con el Anexo 1 y 2. A continuación, recalcaremos las principales contribuciones teóricas y metodológicas producidas a lo largo del desarrollo de la presente investigación.

1.5. Contribuciones teóricas y metodológicas

A lo largo del desarrollo de la presente tesis doctoral, se realizaron diferentes contribuciones teóricas y metodológicas con relación a la extensión universitaria en Latinoamérica. Es por ello que consideramos necesario visibilizar aportaciones que han enriquecido la experiencia investigadora y generado lazos con extensionistas de Centro y Suramérica. En este sentido, se elaboraron catorce comunicaciones, en diversos congresos y actividades académicas en Japón, Serbia, Chile, Cuba, Paraguay, Costa Rica y en varias ciudades de España, y una serie de publicaciones académicas en revistas y editoriales latinoamericanas. Aquí presentamos las más relevantes:

- Libro: De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana. Autoras: Carmen Monge Hernández, Maritza González Moreno y Nuria Méndez Garita. (2020). Editorial Letra Maya. Heredia, Costa Rica. (ISBN 978-9930-596-01-2).
- Artículo: Cambios institucionales para el fortalecimiento del proceso de extensión universitaria desde la experiencia de la Universidad Nacional, Costa Rica. Autoras Carmen Monge Hernández, Nuria Isabel Méndez Garita y Maritza González Moreno. (2021) *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.21>
- Artículo: Prácticas estudiantiles de Planificación y Promoción Social con organizaciones sociales aledañas al Parque Nacional La Cangreja, Costa Rica. Autoras: Marta Vargas Venegas, Károl Monge Hernández, Carmen Monge Hernández. (2020). *E: Revista De Extensión Universitaria*, 10(12). <https://doi.org/10.14409/extension.2020.12.Ene-Jun.9024>
- Artículo: Análisis de las contribuciones del aprendizaje-servicio al estudiantado de una universidad sudafricana desde el enfoque de las capacidades. Autoras: Carmen Monge Hernández, Alejandra Boni Aristizábal y Merridy Wilson-Strydom. (2020). *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.3>.
- Artículo: Sinergias en los procesos de desarrollo rural de un proyecto de cooperación entre Japón y Costa Rica. Autoras: Carmen Monge Hernández, Priscilla Mena García, Marcela Gutiérrez Miranda, Rita Gamboa Conejo y Miguel Céspedes Araya. *InterSedes*, N°43. Vol XXI (2020). ISSN 2215-2458. DOI: 10.15517/isucrv21i43.41990.
- Artículo: Extensión universitaria y aprendizaje-servicio. Análisis de dos casos en Sudáfrica y Costa Rica desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. Autoras: Carmen

Monge Hernández, Pepa Zlateva Peneva y Alejandra Boni Aristizábal. (2019). Revista Interamericana de Educación de Adultos, 41(1), 111-137. Disponible en: <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2019-1/investigacion5.pdf>

- Artículo: Resultados de la interacción con la comunidad en la formación universitaria desde el enfoque de las capacidades. Un estudio de caso en la Universidad Nacional, Costa Rica. Autoras: Carmen Monge Hernández, Priscilla Mena García y Rita Gamboa Conejo. (2018). +E: Revista de Extensión Universitaria, 8(8), 110-125. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7722>.

De esas publicaciones destacamos cuatro aportaciones que han nutrido los resultados de la presente investigación. Se logró, primero, la recuperación histórica de la extensión universitaria desde la Reforma de Córdoba hasta el presente, pasando por los distintas etapas y modelos, las bases del modelo de extensión crítica y los desafíos para la integralidad de los procesos y funciones sustantivas universitarias. Segundo, exploramos los beneficios formativos de la extensión incorporada en el plan de estudios de la UNA, Costa Rica y en otros contextos del sur global, específicamente del aprendizaje-servicio en una universidad sudafricana, demostrando, además, la coherencia de tales prácticas con los valores del desarrollo humano. Tercero, se analizaron otras experiencias de interacción de la universidad con la comunidad, demostrando su potencial de promoción del desarrollo rural y resguardo del patrimonio natural costarricense. Finalmente, investigamos las principales barreras de la UNA, Costa Rica, para la institucionalización de la extensión universitaria.

A partir de la experiencia de gestión académica, en la Vicerrectoría de Extensión de la UNA, Costa Rica, así como durante el proceso de investigación e interacción con otros extensionistas se constató la pertinencia y actualidad de la presente tesis, al aportar evidencias sobre el modelo de universidad que debería orientar a Latinoamérica. Con esta investigación se hace una contribución teórica al enfoque de las capacidades y, por consiguiente, a la Sociología de la Educación, al explorar las capacidades que valora el estudiantado sobre las prácticas pedagógicas que incorporan la extensión universitaria junto a las comunidades. Asimismo, se ofreció una estrategia metodológica que da razón de los procesos sustantivos universitarios en favor de una formación profesional integral, donde los diseños pedagógicos y la consecución de capacidades específicas resulta crucial para tal transformación real del estudiantado. Con este trabajo evidenciamos un aporte práctico relacionado con la calidad del trabajo extensionista en su impacto al bienestar de personas participantes.

1.6. Estructura de la tesis

La tesis da contestación al objetivo y las preguntas de investigación en nueve capítulos fundamentales. Este primero presenta de manera general la investigación y en el segundo el marco referencial de la extensión universitaria en América Latina, poniendo énfasis en el modelo de extensión crítica. El capítulo III ofrece el contexto de los estudios de caso investigados. El cuarto incluye los contenidos del enfoque de las capacidades para el desarrollo humano y el estado del arte de sus contribuciones a la educación universitaria. El capítulo V, resume el marco metodológico, con su respectiva estrategia metodológica de corte cualitativa.

A partir del capítulo VI se presentan los resultados de la investigación. Los análisis de los Estudios de Caso UNR y UNA, se exponen en el capítulo VI y VII respectivamente, poniendo énfasis en las perspectivas de la extensión universitaria, capacidades y respectivos factores de conversión y recursos determinantes, principalmente desde las voces de las personas entrevistadas y en las anotaciones de la observación participante. El penúltimo capítulo muestra una aproximación teórica de la contribución del enfoque de capacidades a la extensión transformadora, explicando los principales hallazgos integradores de los dos estudios de caso y los elementos constitutivos

base de un modelo de extensión transformadora inspirado en el desarrollo humano. Para finalizar, el capítulo IX, da razón de las principales conclusiones generales de la investigación.

CAPÍTULO II. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA

2.1. La extensión universitaria a partir del siglo XX²

La Reforma universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) surgió principalmente por la movilización estudiantil, en 1918. Por su profunda contribución a la reforma de las universidades de la región, representa el hito de una nueva etapa de las universidades de América Latina (Breilh, 2016; Moncada, 2008; Serna, 2007; Tünnermann, 2000). Simboliza la primera gran ruptura de las estructuras sociales heredadas durante la colonización, de las dinámicas de autoritarismo y centralismo cultural que la conducían a cumplir las funciones sustantivas de maneras muy básicas (Sánchez, 1989; Tünnermann, 2000). Al incorporarse la extensión universitaria, especialmente, se le asigna a la universidad latinoamericana la misión de conseguir la promoción cultural³ (González, 1996; González, 2006), desde la comunicación con los diversos contextos, cosmovisiones y realidades históricas (Castro y Oyarbide, 2017; González, 2006; González, 1996).

Con la Reforma de Córdoba, según la literatura consultada, destacan algunos de los cambios históricos esenciales para la modificación de las dinámicas universitarias. En términos generales, estos cambios permitieron avanzar en la democratización de las universidades y del conocimiento, la ciencia y la tecnología, al ponerlos al servicio de las sociedades y asumir los problemas sociales nacionales y regionales como parte de la agenda académica y formativa (Serna, 2007; Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996). La finalidad era generar cambios democratizadores por diferentes vías, siendo una de ellas la extensión, cual órgano flexible e interactivo de intercambio entre los pueblos y la universidad (González, 2006).

Según Tünnermann (1998), la Reforma permitió a las universidades conseguir avances imprescindibles en la democratización interna y externa, constatables en los principios base del proyecto de ley universitaria y ratificados en sus nuevas bases estatutarias. Se logró redimensionar el accionar universitario y su vinculación con las sociedades, a partir de:

- Establecimiento de los derechos vitales de autonomía universitaria y democratización de la educación.
- La gratuidad de la educación y la asistencia social estudiantil.
- Libertades de cátedra, asistencia y docencia libre, la periodicidad de cátedra y divulgación de actos universitarios.
- La extensión universitaria y la designación de *“la misión social de la Universidad y su participación en el estudio de los problemas nacionales”* (p. 118).
- El sistema diferenciado de organización de las universidades.
- La concepción tripartita de las integraciones de la comunidad universitaria, gobernada por medio de la elección y la representación estudiantil en los cuerpos directivos universitarios y la contratación de cargos profesionales por concurso de oposición.

² Este capítulo se elaboró a partir de Monge, González y Méndez (2020).

³ La cultura vinculada a la extensión se expresa como, *“cultura de la nueva universidad [...] proceso equitativo y personalógico, dialógico e interactivo, creativo y contextualizado de apropiación del capital cultural, en condiciones de colaboración, que contribuya, en el plano individual, a mejorar la calidad de vida de los sujetos y en el más universal, al progreso social para la sostenibilidad patrimonial y ecológica local, nacional, regional y del planeta.”* (González, 2006), pp. 20-21). Por tanto, rechaza concepciones reduccionistas que la circunscriben a la promoción universitaria del arte, el deporte o a miradas economicistas.

- Un posicionamiento político educativo marcados por la búsqueda de la “*Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo*” (Tünnermann 2001, p. 101; 2003, p. 71).

En América Latina, el origen de extensión estuvo vinculado con los procesos de construcción y preservación de identidad cultural propia, el acceso universitario inclusivo y el desarrollo de las comunidades, en especial, de las clases obreras, medias y pobres y sectores excluidos (Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996). Al nacer, ya existían experiencias en otras regiones del mundo; por ejemplo, en el siglo XIX aparecieron sus primeros brotes en países europeos industrializados, donde se presentó en el marco de universidades populares, y, en Estados Unidos a la concesión de tierras (Land Grant Universities) (Cohelo, 2017; Bralich, 2007). Sin embargo, su orientación tradicional era culturalista, como medio para reducir la *ignorancia* de los pueblos, desde la presunción de *iluminación académica*, por ello las acciones eran “*una mera difusión del “saber académico” a los sectores culturalmente desposeídos de la sociedad o como prestación de servicios técnicos al mismo*” (Bralich, 2007; p. 34).

Asimismo, en contextos del Norte Global, la extensión ponía mayor peso en los propósitos económicos, principalmente para dar respuesta a los objetivos de mercado, articulados al crecimiento industrial de las grandes potencias. Se dieron en respuesta a las disputas de las nuevas clases sociales dominantes emergentes (feudales y burgueses); proyectos como *Universidad Abierta o Colegios sin Muros* en Inglaterra y Estados Unidos eran una contestación a las demandas laborales de manos de obra profesionales especializadas, para satisfacer los incrementos en la producción y la generación de tecnologías de avanzada (González, 1996).

En Latinoamérica, la Reforma se nutrió de los pensamientos de distintas corrientes europeas y latinoamericanas. En el marco de las revoluciones francesas e inglesas, utilizó las aportaciones de pensadores, que reivindicaron el idealismo, en contraste al positivismo que había dominado al mundo intelectual durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX (Pittelli y Hermo, 2010; Ruiz, 1992). Si bien el epicentro fue Argentina, sus bases filosóficas contenían profundos aspiraciones para que cada país reforzara su soberanía política e identidad nacional desde una visión de integración regional. Los contextos universitarios argentinos de esa época marcaron similitudes con las carencias universitarias del resto de Latinoamérica, lo que propició la propagación y articulación de esos cambios en las universidades a lo ancho y largo de América Latina (Ocampo, 2008; Breilh, 2016); sirviendo, además, para que esas ideas trascendieran y reactivaran nuevos movimientos reformistas universitarios similares (Moncada, 2008; González, 1996).

Eso favoreció que los resultados de la Reforma, acompañados del Manifiesto Liminar de Córdoba⁴, se propagaron por toda América Latina, llegando rápidamente a Perú (1919), Chile (1920) y México (1921), donde jugaron roles protagónicos durante los primeros Congresos Internacionales de Estudiantes realizados en México (1921), Cuba (1923), Paraguay (1923), Brasil (1928), Bolivia (1928) y Costa Rica (1933) (Acevedo, 2011). Progresivamente, se dispuso en toda la región de universidades cogobernadas democráticamente, con altos estándares en los ámbitos académicos y de compromisos sociales (Arocena, 2010).

2.1.1. Etapas la extensión universitaria

Durante el siglo XX, las universidades públicas latinoamericanas experimentaron tres momentos estratégicos en la historia de la educación superior (Breilh, 2016). La primera, ya mencionada, es la Reforma Córdoba; la segunda, atiende los cambios introducidos por el modelo pedagógico

⁴ Nombre de la proclama del movimiento de la Reforma de Córdoba emitida el 21 de junio de 1918.

impulsado por los brasileños en los años sesenta. El tercero surge con el modelo *tecnoburocrático y funcionalista* en los años ochenta, cuya aparición modificó negativamente las dinámicas y los objetivos universitarios y sostiene presencia en las universidades.

Los tres acontecimientos han sido determinantes en el surgimiento de las etapas y modelos de extensión universitaria. La Figura 2.1. presenta un compendio cronológico de las reformas, las etapas y los modelos de la extensión presentados por distintos autores.

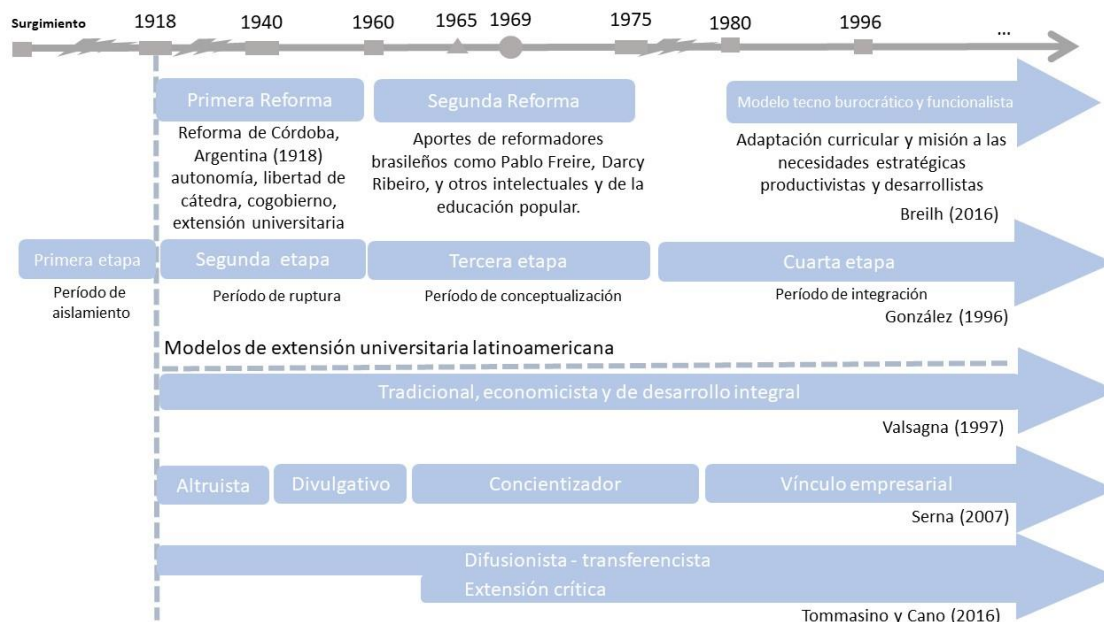


Figura 2.1. Evolución la extensión universitaria en América Latina

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020.

Las etapas de la extensión latinoamericana inician a finales del siglo XIX, previas a la Reforma de Córdoba en 1918, con el descontento social mostrado ante las características prevalecientes de la universidad de la época, transcurriendo por su proceso de aprendizaje, construcción y transformación conceptual, hasta la búsqueda de la integración, surgida a finales del siglo XX (González, 1996). La Tabla 2.1 presenta un resumen de las principales características, así como los modelos, que se fueron presentado en cada etapa.

Tabla 2.1. Periodización de la extensión universitaria en Latinoamérica

Etapas/Periodo/años	Caracterización general
Etapa I: periodo de aislamiento. Desde su surgimiento hasta la Reforma de Córdoba	Aversión social a las estructuras universitarias heredadas Visiones universitarias de clara <i>separación</i> y <i>exclusión</i> de gran parte de las sociedades, prácticas pedagógicas y administrativas abusivas, dogmáticas, excluyentes y autoritarias. Creación de centros culturales y promoción de ideas republicanas y liberales para el mejoramiento de la autonomía universitaria, acceso estudiantil y programas de becas estudiantiles.
Etapa II: periodo de ruptura. Desde la Reforma en 1918 hasta finales de la década de los cuarenta	Propagación del Manifiesto y la Reforma por todo América Latina. Marcado por acontecimientos internacionales. Proliferación significativa de editoriales, radios universitarias, presentaciones artísticas, actividades culturales y literarias. Germinación de movimientos reformistas en varios países y surgimiento de protagonismos públicos e intelectuales de lucha por los derechos sociales y culturales en América Latina. Nacen los modelos altruista, divulgativo, difusionista-transferencista.
Etapa III: Período de la conceptualización. Desde principios de la década de los cincuenta hasta mediados de la década de los setenta	Nociones difusionistas y actos unidireccionales. Firmes propósitos de resolver las limitantes epistemológicas – metodológicas y conceptos y contenidos claros de extensión. Mayor influencia de políticas de EEUU y de organizaciones internacionales hegemónicas. Concepción del desarrollo: innovaciones tecnológicas como medio de superación de la pobreza y los problemas sociales. Retroceso de extensión por intervenciones militares y dictaduras (Enrique y Martín, 2015; Bralich, 2007; Tünnermann 2001; 2003). Nace el modelo pedagógico concientizador impulsado por los educadores brasileños (Serna, 2007; Bralich, 2007). Predominan los modelos de extensión divulgativo, difusionista-transferencista o tradicional y surge el concientizador o crítico.
Etapa IV: periodo inicial de la integración. Desde mediados de la década de los setenta hasta finales del siglo XX	Incorporación de las nuevas visiones pedagógicas y objetivos ético-políticos en la educación. Estatutos orgánicos con misión social e interiorización de las funciones y los procesos sustantivos universitarios. Creación de espacios académicos regionales e internacionales. Gran impacto de los procesos globales, regionales y de las corrientes hegemónicas y neoliberales en América Latina. Surgimiento y rápida propagación del modelo de extensión economicista o de vinculación empresarial. Matiz de la mayor parte de los modelos acumulados.

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020, a partir González (1996).

Durante las primeras cuatro décadas pos Reforma, la extensión se caracterizó por proyectos y actividades con énfasis en el desarrollo de publicaciones, programas de radio, museos, exposiciones, conferencias, teatro experimental, cine, actividades de grupos artísticos, de danza, coros y conciertos (Tünnermann, 1981). Por esa razón, las actividades desarrolladas se caracterizaban por:

- a. No responder a programas debidamente diseñados y a objetivos definidos.
- b. Un carácter marginal debido a su poca vinculación con la investigación y la docencia (planes y programas de estudio).

- c. Soportadas en el concepto de extensión orientado a la difusión cultural.
- d. Que respondían a demandas sociales clasistas y con propósitos informativos más que concientizadores y formativos.

Entre los años veinte y cincuenta, hubo un periodo de gran riqueza de reflexión y acordonamiento de acciones desarrollados por los intelectuales progresistas interesados en afrontar las situaciones neocoloniales (González, 1996; Bralich, 2007). Sin embargo, sobresalían tres restricciones epistemológicas – metodológicas que impedían aprovechar el potencial de extensión. Primero, las limitaciones en las concepciones de la extensión acotadas al acto de proyectar los trabajos universitarios a las sociedades y encuadrados en programas y proyectos de carácter de difusión cultural (Tünnermann, 2013). Segundo, la conceptualización y los contenidos teórico- metodológicos de la extensión eran imprecisos y, finalmente, se carecía de políticas de extensión claras (Bralich, 2007; González, 1996).

Por ello, en 1949, se desarrolló el I Congreso de Universidades Latinoamericanas en Guatemala, con el fin de rescatar y dimensionar el propósito de sostener la función social de la universidad, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.2. Si bien los logros alcanzados fueron muy valiosos, posteriormente, a la hora de las universidades intentar llevarlas a la práctica, se presentaron muchas dificultades (González, 1996). Se puede notar que, en aquel momento, las universidades concebían la función social en sentido unidireccional, hacia la sociedad.

Tabla 2.2. Resultados del I Congreso de Universidades Latinoamericanas Guatemala, 1949

Principales logros del congreso
1. Ratificación de la obligatoriedad de la función social.
2. Creación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).
3. Firma de Carta de las Universidades Latinoamericanas, ideario de UDUAL.
4. Consenso en que las universidades están al servicio de las comunidades y debe cumplir una acción social, educativa y cultural para lo que debe estudiar los problemas sociales, ayudar a resolverlos, mantenerse y orientar las fuerzas vivas colectivas.
5. Se concebía la función social en un solo sentido, de las universidades hacia la sociedad.
6. Se aboga por la creación de departamentos especializados de gestión que velen por la inclusión de la extensión cultural en las actividades universitarias.

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020, a partir de González (1996).

Casi una década después, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) organizó en Santiago de Chile la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (1957), cuyos objetivos eran elevar la cultura de las poblaciones y mejorar su bienestar (Tünnermann, 2000). Se abarcaron temas relacionados con la naturaleza y finalidad de la extensión, lo que permitió, la creación de un nuevo concepto de extensión:

“Por sus finalidades, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con las universidades. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general.” (p. 5).

La década de los sesenta, el modelo pedagógico concientizador impulsado por los educadores brasileños, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro y otros, marcó profundamente la educación latinoamericana y, con ello, se presentaron las mayores mejoras de la extensión sufridas en la historia (Serna, 2007; Bralich, 2007). Con Freire, particularmente, la universidad latinoamericana

consiguió inspirar posicionamientos críticos de los modelos educativos hegemónicos y el desarrollo de nuevas alternativas pedagógicas y metodológicas basadas desde y a favor del pensamiento latinoamericano (Tommasino et al., 2006a, b).

Según lo constata la educación popular, esos años permitieron un repunte importante de orientación social de la docencia, la investigación y la extensión. La educación popular, *“apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo de educación autoritaria, reproductiva, predominantemente escolarizado que disocia la teoría de la práctica. Se sustenta principalmente en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo.”* (Jara, 2018, p. 27). Con las contribuciones de pedagogos brasileños y el pensamiento de la izquierda latinoamericana se logró dar un mayor sustento y sentido a la extensión universitaria (González, 1996; Ruiz, 1992).

Estos avances permitieron la aparición del modelo de extensión orientado hacia la transformación social, con la creación de conciencia (Breilh, 2016; Serna, 2007). El interés se centró en compartir y construir el conocimiento con los grupos sociales de manera dialógica, participativa y liberadora (Jara, 2018, Serna, 2007). Esas nuevas visiones motivaron el interés en una extensión capaz de trascender la difusión cultural y lograr fusiones considerables entre la enseñanza (docencia), la investigación y la extensión universitaria (la integración) que, además, ayudaran a los fines de formación de profesionales con ideas que reflejaran las identidades y sentidos de unión de América Latina (Ocampo, 2008; Tünnermann, 1978).

Hacia ese horizonte, a principios de la década de los años setenta, se emprendieron otros esfuerzos de reformulación conceptual de la extensión. Esta tarea fue asumida en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de UDUAL, realizada en México, en 1972, donde se consiguió conceptualizar la extensión como:

“[...] la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual esta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.” (Tünnermann, 1978, p. 120).

En esa conferencia, se plasmaron las orientaciones de la extensión orientadas a: i) sostener un vínculo de solidaridad con la sociedad de lucha contra la dominación, la marginación y la explotación de los sectores populares de nuestras sociedades; ii) eliminar el carácter paternalista, asistencialista, y transmisor de patrones culturales de los grupos hegemónicos; y iii) conseguir una extensión *“planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales [...] no solo nacional sino promover la integración en el ámbito latinoamericano.”* (p. 121). Para ello, además, se formularon los siguientes cuatro objetivos de extensión:

I. Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así verdaderos cambios liberadores de la sociedad.

II. Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina.

III. Promover como integradora de la docencia y la investigación la revisión crítica de los fundamentos de la Universidad y la concientización de todos los estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social.

IV. Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la

conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos.”. (Tünnermann, 1978, p. 120).

Con las aportaciones de Freire, se afianzó la presencia de la función social en la mayoría de los estatutos orgánicos de las universidades, aspecto aún vigente en la mayoría de ellas. Se identificaron las orientaciones de los procesos de cambio social, de creaciones de la cultura, liberación e identidad latinoamericana, por medio de la interacción con los demás componentes del cuerpo social. En estos procesos, destacaba la vinculación estrecha entre los programas de extensión y las políticas de desarrollo cultural, así como la comprensión más amplia de cultura y la interiorización de las funciones y los procesos sustantivos universitarios (González, 1996). Casi medio siglo después de esta conferencia, todavía se mantienen las luchas por materializar esos compromisos en los planes de estudios, gestión académica y capacidades de los cuerpos docentes (EPPS, 2010 a, b; Enrique y Martín, 2015; Tünnermann 2013).

La década de los ochenta marcó un nuevo episodio de debilitamiento con el surgimiento y rápida propagación del *modelo de extensión economicista o de vinculación empresarial*. Se produjo un cambio de paradigma (González, 1996), que empujó a las universidades a entrar en la lógica mercantilista, competitiva y de búsqueda de generación de beneficios económicos, por medio de la prestación de servicios universitarios diversos (Mato, 2013; Manjarrés, 2009). Al tiempo que se modificaban los objetivos educativos con esos nuevos propósitos, se entendió que los universitarios debían ser formados para atender a las empresas (mercado), debido a la comprensión errónea de que las necesidades sociales son expresadas por las demandas de las empresas (Serna, 2007; González, 1996)⁵. Con la concepción universidad-empresa (o industria), se relegó sustantivamente la misión social histórica al sumir a las universidades en la corriente de la competitividad y los intereses económicos (Tünnermann, 2013; Serna, 2007; González, 1996).

Para la siguiente década, los problemas sociales fueron perdiendo aún más peso en las prioridades de la academia. Si en otras épocas las dictaduras militares lesionaron la extensión (Enrique y Martín, 2015; Bralich, 2007; Tünnermann 2003, 2001), en este periodo se vieron aún más afectadas por presiones de las políticas y las prácticas del neoliberalismo, la globalización, la masificación de las tecnologías de la información y de la comunicación y la expansión cultural norteamericana en la región (Vargas, 2000; González, 1996). Las influencias culturales norte-sur tomaron mayor fuerza, expandiéndose progresivamente en la mayoría de los contextos, con daños económicos, socioambientales y culturales irreversibles especialmente en Mesoamérica, utilizando para ello los modelos educativos y los medios de comunicación (Núñez, 2006; Vargas, 2000; González, 1996).

A partir de los noventa, las universidades se centraron principalmente en la generación de espacios académicos y conformación de acciones conjuntas formales o informales entre países de la región, como medios de mejoramiento de la extensión e identidad latinoamericana. En los comienzos destacaron los trabajos bilaterales Cuba-México y Cuba-Venezuela partir de 1996, cuyo objetivo era propiciar un movimiento de integración cultural que se propagase por toda la región, con actividades de debate y monitoreo de la evolución de ideas extensionistas (González, 1996). En estos encuentros, se abordaron temas diversos sobre su gestión académica y desarrollo, sin mostrar grandes cambios; por ejemplo, conceptos de cultura y extensión,

⁵ Con esto llegaron mayores hostilidades y dificultades de las universidades para consolidar los valores cívicos e identidades culturales, nacionales y regionales (Vargas, 2000). Se agudizaron los problemas presupuestarios y de infraestructuras, de formación, de políticas institucionales y de cultura institucional, con discordancia entre la gestión y la acción de la extensión (Tünnermann, 2013; Rodríguez, Gamboa y Ortega, 2005; González, 1996).

incorporación de la extensión en el plan de estudios de las carreras académicas, proyecciones sociales universitarias y contenidos culturales de los programas académicos. Se dio énfasis a la creación de cátedras y editoriales universitarias, definición de políticas de intercambios académicos de universidades, valoraciones académicas de méritos profesionales desde la extensión y promoción de nuevos espacios para los intercambios regionales, académicos y estudiantiles.

Durante esta época, se hizo recepción en Latinoamérica de los nuevos enfoques de promoción del desarrollo humano, participativo y sustentable favorables para el bienestar de las personas (Valenzuela, 2018; González y González, 2013; Breilh, 2016; González, 1996). Se revalorizó el trabajo de la universidad a favor de la democracia, la equidad y la justicia social, así como la atención a los compromisos y las enmiendas sociales concedidas, especialmente para anteponerse a las prácticas desarrollistas sobre-explotadoras de los seres humanos y de la naturaleza (González, 2012; Ruiz et al., 2008; Núñez, 2006; Kaplún, 2002).

Si bien se sostiene esa pugna por generar alternativas al servicio y la protección de las personas y del ambiente (Jara, 2018; González y González, 2013; Puleo, 2009; Abad-Gómez, 2007; Lander, 2000), también persisten “*los problemas teóricos mediatos como a la actual contradicción entre los fundamentos teóricos, éticos, filosóficos y políticos, del llamado “desarrollo” en detrimento del medio ambiente*” (González, 2012, p. 32). Adicionalmente, se hace frente a diversos embates de la compatibilización de las aspiraciones de la extensión con la burocracia y la verticalidad del Estado (Serna, 2007; Lander, 2000); esta situación complejiza la consecución de los objetivos, en tanto las acciones, intencionalidades y compromisos de una parte de la comunidad académica resultan insuficientes (Serna, 2007; Lander, 2000).

2.1.2. Modelos de la extensión universitaria

Como puntualizamos anteriormente, durante las tres etapas de la extensión pos Reforma de Córdoba, se fue desplegando una importante variedad de modelos de extensión universitaria (Tommasino y Cano, 2016a; Serna, 2007; Tünnermann, 2000; González, 1996). En términos generales, la literatura consultada da razón de cinco modelos surgidos este primer centenar de años, lo cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

- *Altruista*: Serna (2007) señala que este modelo predominó en las primeras cuatro décadas del siglo XX. En su rol, altruista desarrollaba acciones entusiastas, desinteresadas y compasivas a favor de las personas más desposeídas de las sociedades. Se marcó por el característico pensamiento positivista dominante en esa época, matizado con los fines de la Reforma que presionaban hacia la democratización de las universidades y a devolver a las sociedades las inversiones realizadas en la educación superior. La extensión por altruismo focalizaba las capacidades de la comunidad universitaria de realizar las acciones entusiastas, desinteresadas y compasivas a favor de las personas más desposeídas de las sociedades.
- *Divulgativo, difusionista-transferencista o tradicional*: comprende el modelo fusión predominante hasta la llegada de las ideas de Freire y otros intelectuales brasileños (Serna, 2007). Con el modelo tradicional, la universidad sostiene roles de universidad iluminista, con relaciones unidireccionales, colonizadoras e intervencionistas (Serna, 2007). El difusionismo y transferencismo, con esas mismas características, se adscribía principalmente a las nociones de extensión de orígenes norteamericano enfocada a trasladar conocimiento técnico y cultura universitaria a las poblaciones sin acceso universitario (Tommasino et al., 2006a; Tommasino, 1994).
- *Concientizadora*: surgida en los años sesenta gracias a las ideas revolucionarias de diálogo, comunicación, no transmisión de ideología dominante y actitud transformadora promovidas por Paulo Freire (1965) y las propuestas de la Universidad Necesaria de Darcy Ribeiro, entre otras (Breilh, 2016; Serna, 2007). Más recientemente, esta

perspectiva ha sido designada como *alternativa o crítica*. Se refiere a una importante diversidad de prácticas que son desarrolladas en contextos latinoamericanos bajo una visión crítica, histórica, relacional y compleja de sus estructuras sociales (Tommasino et al., 2006a; Tommasino, 1994).

- *De vinculación empresarial*: surge a partir de la década de los ochenta, cuando la misión universitaria y el diseño curricular se adaptan a los intereses estratégicos del neoproduccionismo y neodesarrollismo, también denominado modelo *economicista* (Breilh, 2016; González, 2013, 2002; Serna, 2007).
- *Para el desarrollo integral*: se orienta a la democratización del saber para la promoción de la mejora de la calidad de vida de la sociedad. Incluye el crecimiento cultural, la transformación social y económica y la propia transformación de la universidad (Valsagna, 1997 citado por González, 2013, 2002).

A pesar de las fuertes críticas y preocupaciones que se derivan de algunos de los modelos de extensión, debido a su carácter unidireccional, asistencialista y de servicio al modelo hegemónico (cultural, económico), la literatura presenta consenso en que, de una u otra manera, todos han logrado mantenerse vigentes a lo largo de este siglo en las universidades latinoamericanas (Tommasino y Cano, 2016a, b; Serna, 2007; Bralich, 2007; Breilh, 2016; Tommasino, 1994). En experiencias de trabajo en extensión de las últimas dos décadas, se ha logrado constatar que efectivamente todos los modelos conviven en la universidad (Monge, González y Méndez, 2020). Autores sudamericanos alertan que el modelo dominante de extensión es el difusionista-transferencista, y que el modelo de naturaleza empresarial-economicista gana más terreno día con día (Tommasino y Cano, 2016 a, b; Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011).

2.2. Estado actual de la extensión

Desde variadas combinaciones de los distintos modelos existentes, en la actualidad, las universidades públicas muestran un amplio abanico de actividades extensionistas, principalmente de corte empresarial, social y cultural (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Arocena, 2010). La diversidad de procesos y actividades comprenden, por ejemplo, programas, proyectos y actividades de difusión científica y cultural, colaboración con instituciones, organizaciones, movimientos sociales y sector productivo, prácticas profesionales, educación popular, voluntariado, cursos libres y de actualización profesional, conferencias y otras actividades de carácter abierto, convenios para actividades, acompañamiento y asesoramiento técnico, venta de servicios o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento, (González, 2013; Arocena, 2010). En ese listado de actividades y procesos, coexisten mezclas de nociones de los diferentes modelos de extensión acumulados y compiten el espacio con iniciativas de captación de ingresos económicos que son ajenas a la naturaleza fundacional de la extensión (Medina y Tommasino, 2018; Coelho, 2017; Serna, 2007).

Por su parte, la docencia y la investigación afrontan grandes presiones por parte de los imperativos internacionales de competición por los rankings, las publicaciones de alto impacto y patentes (Mato, 2013; Sutz, 2010; Manjarrés, 2009). En general, es sabido que, en nuestros países, los ministerios de ciencia y tecnología y las universidades están llamadas a hacer la asignación de financiamiento considerando, principalmente, áreas de innovación atractivas para el mercado laboral y publicaciones de prestigio internacional. Esta cultura institucional interfiere con la misión social universitaria (Serna, 2007), porque desincentiva al cuerpo docente, cuando reduce la asignación presupuestaria, subestima el trabajo, debilita el reconocimiento académico y dificulta el ascenso profesional y salarial del extensionista (Monge, Zlateva y Boni, 2019; Monge, Méndez y González, 2021; Rodríguez, Gamboa y Ortega, 2005).

En término de intercambios extensionistas, ha sido vital mantener la constancia de los espacios académicos internacionales iniciados en 1994. A la fecha, se han realizado números congresos,

especialmente liderados por la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), mostrando una gran variedad de ejes de trabajo, acuerdos y logros alcanzados (Valenzuela, 2018). Asimismo, a lo interno de los países, año con año, se desarrollan iniciativas promovidas por las redes nacionales, secretarías y vicerrectorías de extensión, y mediante redes universitarias regionales, como es el caso de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) que reúne a las universidades públicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, creada en 1991.

En la actualidad, las universidades latinoamericanas comprenden la extensión desde conceptos polisémicos y multidimensionales (UNL, 2018; Castro y Oyarbide, 2017; Menéndez, 2017b; 2016; REXUNI, 2012), en continua construcción, que las acompaña desde sus orígenes con la Reforma de Córdoba (Tommasino y Cano, 2016 a; REXUNI, 2012). La extensión busca precisar relaciones recíprocas y complejas entre la universidad (comunidad universitaria) y la comunidad (sociedad en general organizada o no) (REXUNI, 2012; Arocena, 2010)⁶. Por ello, no se asigna una definición única y consensuada sobre la naturaleza y los alcances de las acciones académicas asociadas a la función y proceso extensionista (Cano y Castro, 2016; Tommasino y Cano, 2016 a, b; REXUNI, 2012).

La literatura de extensión universitaria insiste en que ésta no puede limitarse a una simple comprensión literal de extender o añadir algo a alguien, como lo explicó Freire (1984), y mucho menos a un acto de entregar *donaciones, dádivas, transferir conocimiento* o a las acciones altruistas de la comunidad universitaria para con las personas externas. Se puede entender como el acto de “*extender la extensión al conjunto de la institución*” (Arocena 2010, p. 14), para conseguir procesos plurales, experienciales y experimentales en todas las actividades de enseñanza, que integren no solo el razonamiento, sino también la parte emocional y práctica de las personas. Este tema fue abordado ampliamente por Freire en los años sesenta, cuando señalaba más conveniente concebir la educación transformadora en términos de comunicación, en vez de utilizar el término extensión, mientras categorizaba la extensión agraria como un proceso de *invasión cultural* (Freire, 1984, p. 21).

Considerando que el término *extensión* sintoniza más con el acto de depositar contenidos mientras que *comunicación*, si bien contiene elementos de transmisión, genera producción de conocimiento (Rodríguez, 2003). Para corregir esto, Freire propuso como alternativa que la extensión se concentre en modificar las formas en que se desarrolla (el método) desde “*una teoría de la acción basada en la dialogicidad, en el diálogo de saberes diferentes*” (Kaplun, 2012, p. 48).

Diversos autores concuerdan en su carácter multidimensional (UNL, 2018; Castro y Oyarbide, 2017; Menéndez, 2016, 2017b; REXUNI, 2012). Al respecto, Castro y Oyarbide (2017) presentan algunos rasgos descriptivos de algunas de esas dimensiones clave, planteadas en función del peso contenido en la gestación colectiva del trabajo de extensión (Tabla 2.3). Ese trabajo colectivo, a su vez, se sustenta en el valor de propiciar en el acto educativo, en sociedad, la transformación de las condiciones (materiales y subjetivas) de la vida social y su entorno, así como la capacidad de incidencia política y de transformación social.

⁶ Según González (1996), la comunidad no se relaciona con la noción geográfica, sino por conjuntos de personas reunidas por intereses comunes, como, por ejemplo, los intereses generadores de necesidades sentidas que dan lugar a problemas socioculturales o extensionistas. La necesidad sentida se denomina así por no tener carácter curricular ni científico sino del sentir de una comunidad local o internacional.

Tabla 2.3. Carácter multidimensional de la extensión universitaria

Dimensión	Descripción
Filosófica	Se nutre de los valores y principios del asociativismo solidario (la autonomía y emancipación de los sujetos, el compromiso comunitario, la equidad, el sentido libertario y la corresponsabilidad social).
Ética	Concibe la integralidad del sujeto en comunidad, promoviendo derechos y responsabilidades.
Pedagógica	Se sustenta en el aprendizaje permanente, praxiológico y significativo, organizado democráticamente y con sentido social.
Epistemológica	De naturaleza metodológica, referida a la producción de conocimiento y los organizadores conceptuales que posibilitan una cosmovisión problematizadora y con ubicuidad sociohistórico-cultural, procesual y permanente.
Política	Define los objetivos y las estrategias, direcciona las decisiones; se legitima y efectiviza en la participación y el empoderamiento comunitario, a través de un ejercicio democrático.
Cultural	Brinda un alcance universal intra, inter y transgeneracional con fuerte compromiso en el desarrollo pleno de las personas, promoviendo el vínculo co-hacedor en la obra colectiva; resignifica imaginarios sociales a través de subjetividades compartidas libremente.
Ambiental	Generadora de conciencia sobre la importancia de las condiciones del ambiente y su evolución; destaca las responsabilidades humanas a través del conocimiento y la gestión.

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020, a partir de Castro y Oyarbide (2017, p. 14).

Otras propuestas de visión holística de otras universidades como es la UNL, ofrece argumentos significativos para la comprensión de las dimensiones por considerar en la extensión universitaria. Esta propuesta orienta a la extensión en su construcción de espacios y logros en los ámbitos: académicos e institucionales, socio culturales y productivos, comunicacionales y dialógicos, pedagógicos y políticos (Tabla 2.4).

Tabla 2.4. Las dimensiones de la extensión universitaria en UNL, Argentina

Dimensión	Descripción
Académico– institucional	Función sustantiva de interés académico, pedagógico y de gestión universitaria, institucionalización e incorporación curricular; su jerarquización y reconocimiento académico; una asignación presupuestaria adecuada y el desarrollo de dispositivos de monitoreo, autoevaluación y reflexión críticas de sus prácticas.
Social, cultural y productiva	Su acción de compromiso social y nexos con sociedad y la política pública le permite ejercer un rol promotor de inclusión y cohesión social, de calidad de vida y desarrollo humano y sostenible.
Comunicacional – dialógica: doble hermenéutica, la educación para la transformación social	Apunta a construcción interactiva dialógica, la reflexión crítica y a concebir a las personas como sujetos de transformaciones. Se basa en la comprensión crítica de la educación y la comunicación freireriana y en la teoría de acción comunicativa de Habermas. Permite la conexión entre el mundo técnico (conocimiento científico) y los saberes sociales, así como su apropiación de acciones y conocimientos derivados.
Pedagógica	Capacidad de contribución a los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio del aprendizaje en situación y, por ello, la exigencia de incorporarla en el currículo.
Política	Conexión universidad, Estado y sociedad para la construcción de políticas públicas [para el bienestar humano y la protección ambiental] y develación de las formas de poder y capital. Las políticas públicas son acciones que realiza el Estado desde el contexto local y global y el modelo de desarrollo del cual forma parte la universidad.

Fuente: Monge, Méndez y González, 2021, a partir de Menéndez, 2016, 2017b y UNL, 2018.

Cabe destacar que, si las universidades públicas pretenden resultados positivos en todas las dimensiones de la extensión, la institucionalidad necesariamente ha de experimentar mejoras en las condiciones académicas y un clima de gestión administrativa interno adecuado (UNL, 2018; Menéndez, 2017b, 2016; Castro y Oyarbide, 2017). Esto también implica dotarle de condiciones financieras y valoraciones académicas que permitan a los cuerpos de extensionistas, secretarías y vicerrectorías de extensión promover y desarrollar esta función de manera plena, permanente y sostenida (Monge, Méndez y González, 2021).

El carácter político multidimensional apunta al involucramiento de todos los sujetos de manera universal en la dimensión pedagógica. La extensión universitaria sirve de enlace entre la universidad y los sujetos y de alcance social para conseguir objetivos de cambios en el ámbito organizacional y comunitario. La participación es considerada un factor clave en los procesos conjuntos entre sujetos de las universidades y las comunidades. Se sugiere un proceso consciente que consiga una relación intersubjetiva entre participantes, basada en el diálogo y la horizontalidad; por ello, hay rechazo hacia los procesos de autoformaciones recíprocas de corte experimental o demostrativo por parte de las universidades (Ruiz et al., 2008). Las acciones han de sustentarse en las construcciones colectivas libres, para garantizar las transformaciones sociales de todas las personas implicadas, como condición para la sostenibilidad de los procesos.

Sin embargo, a pesar del centenario de experiencia y los avances de la extensión, se mantienen limitaciones en la conceptualización estratégica, teórica y metodológica de integración de las funciones y los procesos sustantivos universitarios. Esto se refleja, por ejemplo, en el desarrollo de prácticas asistencialistas, generadoras de dependencia con los sectores populares y el paternalismo público (Kaplún, 2014; Tünnermann, 2013). También, como lo advirtió Freire (1984), se produce *invasión cultural* cuando se intenta cambiar, erróneamente, el saber empírico-experiencial de las personas de las comunidades, por el conocimiento científico más

aún, frente a la fuerte tendencia a dar prioridad a las peticiones sociales sustentadas únicamente en dimensiones meramente técnicas y económicas (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Núñez, 2006; Ghiso, 2000).

Súmense otras exigencias de gestión universitaria que presionan al diseño acciones y políticas de extensión rígidas e indicadores orientados a la medición cuantitativa y económica de sus resultados (Petz, 2015; Mato, 2013; Serna, 2007; Lander, 2000); sin dejar de lado las presiones para adoptar las lógicas del Norte que poco contribuyen a la transformación social como son el desarrollo de proyectos intervencionistas y el uso de los procedimientos del marco lógico (Petz, 2015).

Lo anterior muestra concordancia con las dos visiones educativas latinoamericanas prevalecientes en los tiempos contemporáneos identificadas por Oscar Jara. La primera persigue que la educación se adapte al mundo cambiante desde las propuestas marco del enfoque de capital humano y las visiones neoliberales e instrumentales respaldadas por los organismos financieros internacionales. La segunda, propone que los procesos educativos “*contribuyan a cambiar el mundo, humanizándolo*” (Jara, 2018, p. 40), por tanto, centrar el interés en una formación en la persona que le permita actuar como *agente de cambio*, sujeto de transformación de su entorno. Este segundo escenario implicaría que las universidades sostengan y aseguren la adquisición de compromisos y capacidades académico-estudiantiles ligados a posicionamientos ético-emancipadores.

Por ello, si hay apoyo a esta visión de transformación social y la extensión es concebida como parte intrínseca e integral de la educación superior (Tommasino y Rodríguez, 2010), sería indiscutible buscar la obligatoriedad que sea parte formal del proceso formativo (Coelho, 2017, Tommasino y Cano, 2016a, b; Tommasino y Rodríguez, 2010, Núñez, 2006, Lander, 2000; Tommasino, 1994). En congruencia, resulta perentorio apartar las prácticas de educación bancaria (Freire, 2005) y los procesos sustantivos universitarios de invasión cultural (Freire, 1984). Aspectos que aún no han sido plenamente conseguidos.

Entonces, por su naturaleza social y contenido ético- político, la extensión tendría que ser incorporada en planes de estudios, junto a la investigación (Tommasino y Rodríguez, 2010). Al mismo tiempo, se encamina hacia la inter y transdisciplinariedad, con participación del mayor número de personas y movimientos sociales de resistencia en contexto (Tommasino y Cano, 2016 a, b; Núñez, 2006; Lander 2000; Rojas, 1989), para dar respuestas holísticas a los procesos cotidianos y a los problemas concretos y complejos de las personas, las disciplinas y las prácticas estudiantiles y docentes (Kaplún, 2014; Tünnermann, 2013; González y González, 2013; Tommasino y Rodríguez, 2010; Ruiz et al., 2008; Lander 2000). Así, con estos procesos sustantivos, se lograría avanzar en la promoción de actos humanistas, humanizantes y de transformación social (UdelaR, 2010; Freire, 1984, 2005).

Existen críticas a las deficiencias en las estructuras universitarias y parcelarizaciones disciplinares. El tratamiento de las injusticias y opresiones de las sociedades se ha visto restringido precisamente por esas fragmentaciones del conocimiento y por otros factores como son las influencias de los instrumentos derivados de los colonialismos intelectuales, que defienden la “*naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo*” (Lander, 2000, p. 70). Según Oscar Jara (2018), todos estamos llamados a la transformación, desde las praxis educativas; a formar y formarnos como sujetos de transformaciones lograr colectivamente ser capaces de impulsar nuevos procesos de cambios sociales en distintos ámbitos y espacios. Esto incluye espacios como las relaciones personales, familiares y comunitarias; lo educativo formal e informal; lo organizativo, gremial, asociativo y laboral; los ejercicios de la ciudadanía, defensas y conquistas de los derechos; lo político institucional, partidario o gubernamental y cultural, comunicativo y generador de sentidos comunes.

2.3. El modelo de extensión crítica

Tomando en cuenta el interés de esta investigación, con prácticas extensionistas transformadoras, la literatura consultada demarca las virtudes de las alternativas de la extensión crítica, en relación con los demás modelos (Tommasino y Cano, 2016 a, b; Tommasino y Rodríguez, 2010; Núñez, 2006; Lander, 2000; Tommasino, 1994). Se interpela en la prioridad de fortalecer la asignación de recursos y medios efectivos que consigan prácticas académicas y contenidos curriculares más críticos, pertinentes y transformadores, como con pedagogías más participativas, creativas, reflexivas, activas y problematizadoras (Medina y Tommasino, 2018; Tommasino y Cano, 2016b; REXUNI, 2012; Udelar, 2010).

A partir de lo anterior, ahora cabe preguntarnos, ¿Cómo es este modelo de extensión que podría guiarnos en el mediano y largo plazo hacia las prácticas críticas y transformadoras deseadas? En este epígrafe nos proponemos reunir las visiones entorno al modelo alternativo o crítico como un paso previo al trabajo que realizaremos en la presente investigación, cuando utilicemos los resultados del análisis de la extensión con ayuda del enfoque de capacidades para el desarrollo humano, para contribuir a comprender en qué consisten esas prácticas de extensión críticas y transformadoras.

El modelo alternativo o crítico toma como punto de partida la comprensión sobre la interrelación e interdependencia entre educación y desarrollo, como conceptos vinculantes determinados por el contexto económico, político, social, cultural y ecológico (Castro y Oyarbide, 2017; González y González, 2013; González, 2012; Núñez, 2006; Lander, 2000). En los años 60, comenzaron a suscitarse nuevas concepciones precisamente sobre la forma de ver el desarrollo y enfrentarse a sus efectos, principalmente, en lo rural e industrial de nuestros países latinoamericanos (Kaplún, 2012). Esta década es conocida como la década del desarrollo o del desarrollismo, periodo en que se implanta este modelo de los Estados Unidos en América Latina “*como una respuesta de la Alianza para el Progreso al problema del «subdesarrollo»*” (Kaplún, 2002, p. 29).

En las siguientes décadas, esto propició cuestionamientos sobre las políticas y visiones de desarrollo impuestas, de corte economicistas o tecnocráticas, excluyentes de aspectos ideológicos y culturales (costumbres, moral, hábitos) de los pueblos y el debilitamiento del potencial de la educación, al ponerlo al servicio de esas visiones.

Tommasino y Stevenazzi (2016) señalan la vinculación de la extensión crítica con las concepciones de educación popular y la investigación acción participativa (IAP) desde los procesos de lucha social. La perspectiva crítica parte del trasfondo ideológico de las visiones del desarrollo económico y cultural hegemónicas implícitas en los modelos de educación y comunicación (Jara, 2018; Núñez, 2006; Tommasino et al., 2006a; Tommasino, 1994; Fals Borda, 1978). Kaplún (2002) lo explica analizando los objetivos de la educación intrínsecos a los tres modelos educativos de Latinoamérica (Figura 2.2). Por un lado, la educación se concibe como objetivo, con pedagogías de tipo exógeno, en las cuales el énfasis recae en los *contenidos y efectos* deseados en las personas (educación bancaria)⁷. Por el otro, la propuesta Freirerina, referente de la extensión crítica, cuyas pedagogías endógenas ponen el énfasis en el *proceso* de transformación de las personas.

⁷ La educación bancaria es una práctica educativa al servicio de la dominación de las personas: “*acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos*” (Freire, 2005, p. 34).

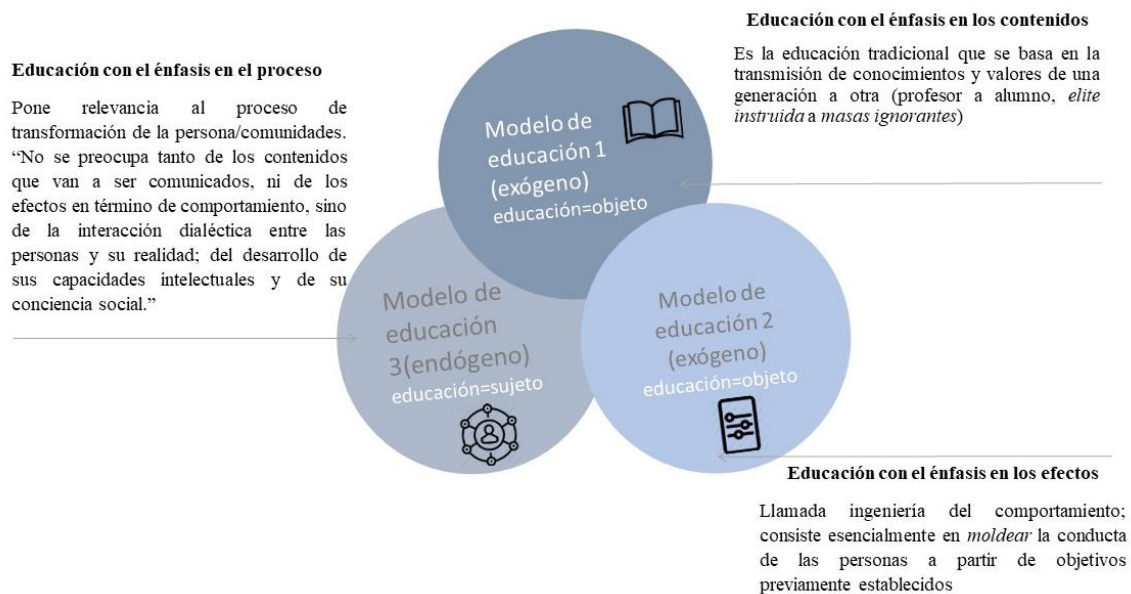


Figura 2.2. Modelos de educación y su definición de objetivos pedagógicos

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020, según Kaplún, 2002, p. 17.

Según Kaplún, al pasar de los dos primeros modelos al liberador-transformador, el motivo de la educación transita de los contenidos a las personas, concibiéndoles como sujetos activos capaces de su transformación mediante el diálogo y la concientización. En los primeros modelos preponderan una relación autoritaria y paternalista, que responde a valores de obediencia, lucro y utilitarismo, enfocados a la transmisión de información y persuasión. Mientras en el tercero la relación es autogestionaria, con valores de solidaridad y cooperación, que utilizan el diálogo para conseguir la función educativa: reflexión-acción. De igual manera, la función del docente también se modifica inmensurablemente, pasando de enseñante-instructor a facilitador y dinamizador del proceso de enseñanza. De ahí el rechazo a las acciones educativas excluyentes, impositivas, autoritarias, dominantes, falsas, inmorales, manipuladoras, antagónicas, que invaden culturalmente a las personas. Se promueve un aprendizaje donde los errores no son vistos como un fallo sino como el camino de búsqueda y los conflictos no se reprimen ni se eluden, sino se asume su gestión. Siendo así, en la extensión crítica, es necesaria la integración de personas externas y el diálogo de saberes (Tommasino y Stevenazzi, 2016). Ello implica que se sumen actores externos a la comunidad universitaria que, junto a docentes y estudiantes, participen del aprendizaje y la enseñanza unos a otros, y mediante la vinculación de saberes (científicos y saberes populares)⁸.

Esta integración, al buscar objetivos transformadores, ofrece mayores estímulos a la criticidad y creatividad y, al rechazar funciones políticas de acatamiento y adaptación, posibilita la liberación. La educación, vista de esa manera, es:

“un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde

⁸ La idea es que las personas superen sus limitaciones, que les lleva a comportarse con pasividad, conformismo o fatalismo (Freire, 2005), con el desarrollo de la conciencia, con el despertar de sus sentidos de solidaridad y voluntad para dirigir su propio destino. Estos procesos no se centran en enseñar y transmitir contenidos (educación bancaria), sino en que adquieran herramientas para aprender a aprender.

su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás. Y en el que hay también quien está ahí —el «educador/educando»— pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos.” (Kaplún, 2002, p. 45).

Freire hizo señalamientos sobre la acción de *transformar el mundo* para alertar de las implicaciones éticas y de las conductas que modelizan al extensionista. Freire (1984) advierte al cuerpo extensionista sobre el riesgo de transformar *“al hombre en una casi “cosa”, [así] lo niegan como un ser de transformación del mundo.”* (p. 21). Bajo este tipo de actuaciones, se les estaría restringiendo a personas con las que se interacciona la posibilidad de formación, creación de conocimiento y desarrollo de sus propias acciones y reflexiones. Este carácter confuso de la extensión da origen a valoraciones adversas y acciones vinculadas a la *“transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera”* (p. 21). Toda acción de extensión, capacitación técnica o educación popular debería remitirse a la reflexión de las personas agentes de su desarrollo y *“posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están”* (p. 36).

El cuerpo extensionista se acerca al campo, y trabaja con algún sector, encuentra una necesidad de llegar hasta ellos, pero esta necesidad lleva frecuentemente implícita un par de errores muy frecuentes. El primero es pensar que existe una condición de inferioridad del otro lado, en las personas que habitan en los territorios; en otras palabras, una relación saber (extensionista)-ignorancia (agricultores, campesinos, mujeres, jóvenes). El segundo, el extensionista entiende que su conocimiento y técnicas son el escenario idóneo o *normal* y, entonces, a priori, su intencionalidad es aproximarlos a ese escenario; dicho de otra manera, se impone el conocimiento científico sobre el popular.

La corriente de pensamiento promovida por Freire llevó a que las prácticas de educación popular desarrolladas entre los sesenta y setenta se hicieran pensando primero desde la acción de concientizar, con tomas de conciencia, y luego pasar a realizar acciones conscientes, por medio de cambios transformadores de sus realidades, capacitaciones técnicas, procesos de alfabetización y de desarrollo comunitario, entre otras (Jara, 2018). Con la acumulación de aprendizajes, la educación popular se propicia cambios desde una perspectiva ético-política-pedagógica, con nuevas prácticas educativas que parten de las comprensiones de las dinámicas de los procesos organizativos para, desde esas conexiones, ir promoviendo actuaciones de cambios en los sujetos, según el Diagrama 2.1.

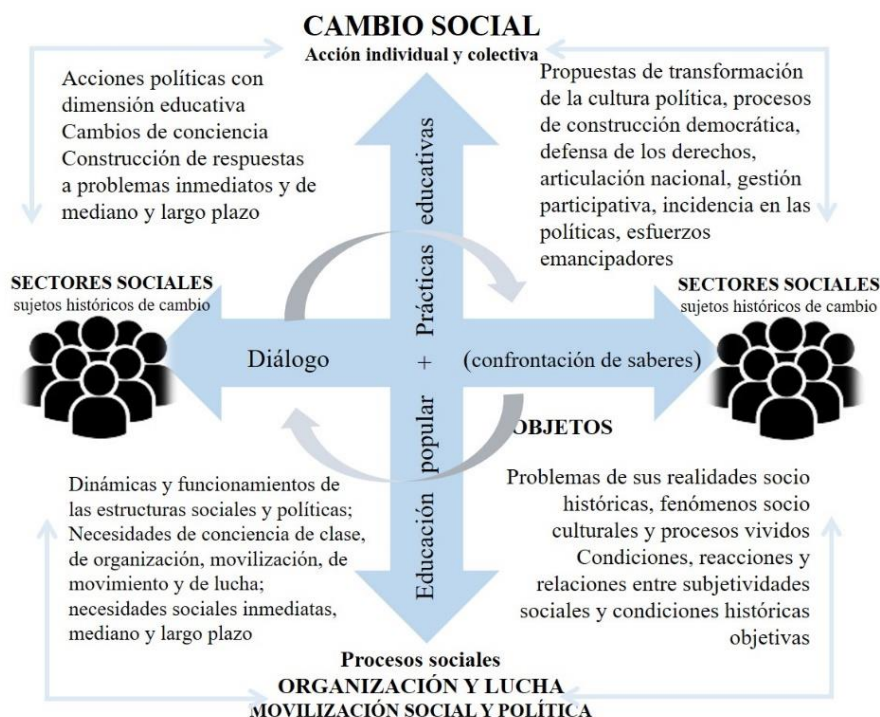


Diagrama 2.1. Propuesta ético-política-pedagógica de la educación popular para el cambio social

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020, a partir de Jara (2018).

Por su parte, Núñez (2006) señala que las pedagogías freirerianas dirigidas a la superación de las enajenaciones colectivas deben contener los cuatro componentes o pilares determinantes de calidad del modelo educativo: ético, político, epistemológico y pedagógico. Para este autor, en el enfoque educativo Freire articula coherentemente los cuatro pilares, por tanto,

“Desde esos aportes que podremos ubicar el rol estratégico de “nuestro” modelo de educación en los procesos de construcción de conciencia crítica, de toma de posición política, de desarrollo de formas organizativas, de generación de ciudadanía activa, democrática y democratizadora etc.” (Núñez, 2006, pp. 23-24).

Desde lo sistémico, según este mismo autor, el modelo educativo debe contemplar:

- i) los actos educativos regidos por las valoraciones y compromisos éticos, con sentido, compromisos con el mundo del que se forma parte y con quienes se comparte.
- ii) las definiciones de la educación como procesos de construcción de conocimiento.
- iii) las definiciones de las pedagogías desde procesos *con y para* las personas.

Según Núñez (2006), atendiendo los cuatro pilares, hay varios requisitos para orientar la integralidad. La coherencia de los todos vínculos de los componentes hace que no sea suficiente que estén presentes levemente o de manera desintegrada. Estos componentes deben responder a articulaciones coherentes sistémicas con los compromisos ético- sociales, políticos o ecológicos, de tal manera que no se pueden limitar a propuestas de modelos educativos que integren acciones de manera separada (por componente), como sería la incorporación una sola asignatura o un curso de valores en un plan de estudios.

La discordancia en los componentes entre modelos de corte neoliberal y transformadores trae consecuencias y resultados totalmente distintos. En la Tabla 2.5, presentamos un ejemplo aplicado a los cuestionamientos y posicionamientos éticos, a los que se exponen los educadores

populares y extensionistas, adecuados a los tipos de modelos económicos que promueva el modelo educativo.

Tabla 2.5. Posicionamientos éticos políticos de educadores populares según Freire

Cuestionamientos básicos	Modelo neoliberal	Modelo transformador-liberador
Comprensión del acto de conocer	Ética del mercado	Ética de la liberación
Conocer/educar para qué	Satisfacer al mercado	Los intereses de las mayorías empobrecidas
Conocer/educar con quiénes	Los que aporten a los sectores económicos dominantes	Las mayorías empobrecidas
Conocer/educar a favor de qué	De los intereses dominantes	A favor de su liberación, conciencia crítica, justicia social, respeto a los derechos humanos
Conocer/educar contra qué	De las mayorías empobrecidas y dominadas	De intereses del modelo neoliberal hegemónico y aparatos de dominación, marginación, violencia y pobreza
Cómo conocer/educar	Desde los mecanismos financieros e ideológicos dominantes (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, multinacionales, empresas), de sus enfoques e intereses estratégicos	Con libertad, responsabilidad y rigor, romper viejos esquemas y ataduras para establecer el cómo
Valores	Egoísmo, individualismo, competencia	Justicia, fraternidad, libertad, ternura

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020, basado en Núñez (2006).

La integralidad exige que los componentes no se instrumentalicen en fracciones o fragmentaciones, en función de una alternativa parcial. En el Diagrama 2.2, se resume la propuesta que realiza Jara (2018) sobre las miradas que podemos asumir cuando buscamos conducir las prácticas educativas por el camino de las pedagogías emancipadoras-transformadoras. Se basan en una perspectiva clara a nivel ético y político para aportar a la construcción de sujetos autónomos que tengan los valores, las capacidades y las habilidades necesarias para protagonizar los cambios sociales.

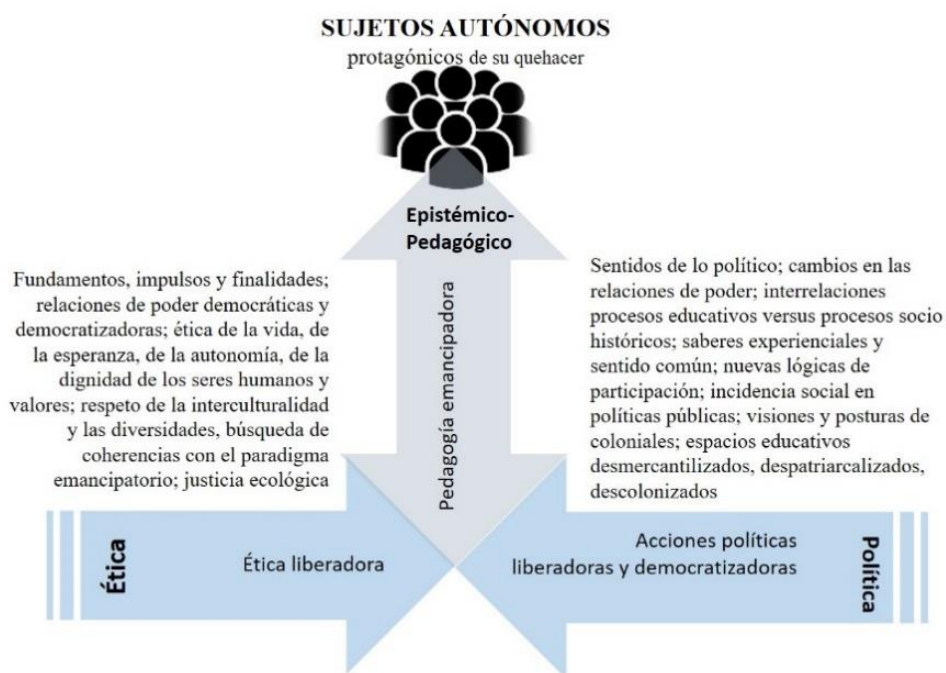


Diagrama 2.2. Operativización de la integralidad de las prácticas educativas

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020, a partir de Jara (2018).

Tal modelo educativo liberador de Freire, descrito por Núñez (2006), tiene una visión integradora de lo material con lo espiritual, de lo cognitivo con lo afectivo y axiológico. Todo ello impugna la concepción de cultura del neoliberalismo, cuyas regularidades en esencia, están circunscritas únicamente al enriquecimiento material (González, 2006; Núñez, 2006). Si bien los soportes materiales son necesarios, una vez satisfechos, las personas quieren y demandan satisfacción de otra índole, como son sus necesidades espirituales, culturales, sexuales, políticas; por ello, tanto la docencia y la investigación como la extensión, sobre todo, deben apropiarse de la cultura en su amplio espectro (Núñez, 2006; González, 2006; González, 1996); aprehensible de la universidad como célula cultural de la sociedad y no solo como soporte económico de ésta.

Este trabajo requiere que las personas externas a los ámbitos académicos (sujetos de las comunidades) sean consideradas, respetadas y reconocidas como poseedores de conocimiento popular, que surgen de la entrega de saberes de generación en generación, desde lo cotidiano, desde sus vivencias experienciales (Salas, 2013; Ghiso, 2000). Escobar (2014) devela la injusta jerarquización de las producciones científicas y la validez de las propuestas alternativas generadas por movimientos sociales. Así, es perceptible la afiliación directa de la extensión crítica con el posicionamiento político, ético y transformador Freireriano. En este sentido, Carlos Tünnermann expone,

“El imperativo del cambio implica una Universidad al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, en buena medida por la influencia de las ideas de Paulo Freire, hasta asumirse como un proceso de comunicación de doble vía entre la Universidad y la sociedad, abandonando los esquemas paternalistas o asistencialistas” (Tünnermann, 2013, pp. 6-7).”

Constantemente aflora, en la literatura y normativa institucional, el llamado a instituir la extensión y la investigación en los planes de estudios y a concebir la extensión como una forma de aprendizaje (UNL, 2018; REXUNI, 2012; Tommasino y Rodríguez, 2010; Arocena, 2010; UdelaR, 2010). La integralidad en Sudamérica se orienta desde la visión crítica, para lograr intercambios y colaboraciones de conocimiento significativo con las personas y movimientos sociales. Entienden, además, que las prácticas integrales, de curricularización de la extensión y

de la investigación, favorecen la formación universitaria a partir del conocimiento de las realidades sociales (Tommasino y Cano, 2016b; UdelaR, 2010).

Por lo tanto, la integralidad se inscribe tanto a la extensión como la investigación, en los procesos docentes, con la comprensión inter y trans disciplinaria de las problemáticas sociales específicas, con los actores y movimientos sociales están viviendo, en lugar de intentar transferirle conocimiento existente, producidos en otros contextos (Kaplún, 2014; González y González, 2013; Tünnermann, 2013; Tommasino y Rodríguez, 2010; Ruiz et al., 2008; Lander 2000). Otros autores, como Bandera et al. (2018), reportan la diversidad de miradas que se le puede dar a la integralidad según se asocie a distintas perspectivas del término *integración*. En este sentido, la integración se asocia principalmente con:

- íntegro, por la cualidad integral de algo, que podemos vincular a la entereza moral, a la humanidad, a los valores sociales, a la ética, actuar en coherencia, probidad, honradez.
- integración, por la acción o efecto de integrar; por ejemplo, las funciones, procesos, disciplinas, métodos, sujetos, organizaciones, saberes, acciones, recursos, otros.
- integralidad, completitud de algo, todo lo anterior.

Por tanto, la diversidad de problemáticas que viven las sociedades reclama esa acción *integradora*, pero también crítica, del conocimiento científico a los intereses sociales para encontrar, de manera conjunta, las soluciones de los problemas socioplanetarios. La resolución de problemáticas, mediada por el diálogo horizontal, favorece el acceso, el aprovechamiento democrático y la construcción de saberes, de manera que impacta positivamente áreas de interés como: la formación estudiantil, la calidad de vida de las personas, el cultivo cultural, el resguardo y del planeta, la realimentación de la propia universidad con saberes valiosos y, en general, al tratamiento de las prioridades de las sociedades.

Esa comprensión de la extensión implica, idealmente, el desarrollo de prácticas integrales, de una articulación activa de las tres funciones y de los procesos sustantivos universitarios en lo pedagógico universitario cotidiano. De ahí que uno de los aspectos medulares de esta mirada de integralidad conduzca a dar el paso hacia su curricularización (UNL, 2018, Cano y Castro, 2016; Menéndez, 2016; Tommasino y Cano, 2016b; Enriquez y Martín, 2015; REXUNI, 2012; UdelaR, 2010).

Las principales anotaciones del modelo de extensión alternativo o crítico, también llamado extensión crítica, apuntan a varias coordenadas de su multidimensionalidad que se conectan y combinan temas de posicionamiento y contenidos teórico-filosóficos, éticos y políticos con los metodológicos. En la Tabla 2.6, se resumen algunas anotaciones de la extensión crítica de acuerdo con la revisión bibliográfica.

Tabla 2.6. Dimensiones del modelo de extensión alternativo o crítico

Descripción	Algunos autores de referencia
<p>Dimensión filosófica: Sostiene la perspectiva de identidad latinoamericana a partir de la Reforma de Córdoba (misión social, autonomía universitaria, libertad de cátedra, cogobierno y carácter político regional), la integralidad de funciones y procesos sustantivos e integración del posicionamiento político, ético transformador Freireriano en el modelo educativo.</p>	<p>Menéndez (2017a, 2016); Breilh (2016); Tommasino y Stevenazzi (2016); Kaplún (2014); Pittelli y Hermo (2010); Tünnerman (2008, 2000); González (2006, 1996); Kaplún (2002); Bravo (1992).</p>
<p>Dimensión ética/política: Interés centrado en la humanización de las personas, desde los valores éticos y la filosofía universitaria latinoamericana. A nivel político, propone una visión crítica de la estructura de las clases sociales y de la colonialidad del poder (trabajo, género, raza y cultura.). Contribución a la comprensión y defensa de las personas contra las relaciones del poder capitalista, de opresión, explotación, dominación, discriminación, conflicto, exclusión social y asumir un compromiso con la liberación/emancipación social. Interés en la participación, empoderamiento, cohesión social, democratización - uso social del conocimiento, políticas públicas y calidad de vida de las personas.</p>	<p>Jara (2018); Tommasino y Cano (2016a); Tommasino y Stevenazzi, 2016; Santos (2010); Tommasino y Rodríguez (2010); Núñez (2006); Tommasino et al. (2006a, 2006b); Freire (2005; 1984, 1965).</p>
<p>Dimensión epistemológica: Inter-trans disciplinar. Procesos de producción colectiva de conocimiento por medio de las epistemologías del sur: diálogo y ecología de saberes, investigación militante, sistematización de experiencias. Respeto del saber popular. De naturaleza metodológica horizontal, dialógica, constructivista y transformadora.</p>	<p>Jara (2018); Menéndez (2017b); Tommasino y Cano (2016b); Tommasino y Stevenazzi (2016); Tünnermann (2013); Tommasino y Rodríguez (2010); Freire (2005, 1984); Lander (2000); Escobar (2014); Santos (2010); Rojas (1998); Ghiso (2000); Fals (1978).</p>
<p>Dimensión pedagógica: Según Freire en lo epistémico todas las personas aprenden y enseñan durante el proceso dialógico/transformador, por tanto, una concepción y metodología humanizadora, de aprendizaje integral. Uso del conocimiento y saberes para asegurar dar atención a todos los componentes que favorecen la calidad de vida y la autonomía de las personas. Propone la integralidad de las funciones, llevando la extensión y la investigación al plan de estudios (curricularización) y el desarrollo de proyectos académicos con alta participación estudiantil.</p>	<p>Jara (2018); UNL (2018); Portero et al. (2018); Cano y Castro (2016); Menéndez (2016, 2017b); REXUNI (2012); Ghiso (2000); Santos (2010; 2014); González (2006, 1996); Rojas (1998); Lander (2000); Tommasino (2007); Tommasino y Cano (2016b); Medina, et al. (2018); Carrasco (2010); Arocena (2010).</p>
<p>Dimensión cultural y ambiental: Trabajos basados en las condiciones históricas específicas, en responsabilidad y defensa de la diversidad cultural y la naturaleza. Construcción de acciones de protección, en contra de la degradación ambiental.</p>	<p>Castro y Oyarbide (2017); Puiggrós y Sessano (2014); González y González (2013); González (2012, 2006); Lander (2000).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Una buena parte de la bibliografía disponible remite a los esfuerzos impulsados en Uruguay y Argentina, para posicionar el modelo de extensión alternativo o crítico desde varias iniciativas de llevar la extensión a los planes de estudios o desarrollar procesos integrales (Cano y Castro, 2016; Tommasino y Cano, 2016b; Enriquez y Martín, 2015; REXUNI, 2012; UdelaR, 2010; Bordoli, 2010). Sirvan de ejemplo la política curricular impulsada a inicios de la segunda década del siglo, por la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay, que permitieron cambios en los planes de estudio. Asimismo, la creación de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) cuyos propósitos incluye la generación, promoción y difusión de políticas de extensión universitaria en Argentina (REXUNI, 2012).

En términos de integralidad, la Udelar es pionera a nivel sudamericano. Tommasino y Stevenazzi (2016) dan cuenta de importantes logros conseguidos entre 2006 hasta 2014, con la Segunda Reforma Universitaria. Entre los resultados sobresalen la implementación de procesos territoriales y temáticos, en estrecha vinculación con la sociedad, mediante el Programa aprendizaje y extensión (APEX), el Programa integral metropolitano (PIM), los Centros de formación popular y los Programas integrales temáticos. Asimismo, ha impulsado la integralidad, en las facultades y escuelas, con los Espacios de Formación Integral (EFI). La integralidad refiere a la articulación de: i) las funciones sustantivas, ii) la interdisciplinariedad y iii) el diálogo de saberes, científicos y populares.

Los EFI, los procesos críticos y dialógicos deben cumplir fines dialécticos y orgánicos. Esto conlleva, por un lado, formar universitarios con las capacidades técnicas y el compromiso y solidaridad *“con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas”* (p. 125). Por el otro, la universidad *“debe contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos e intentar generar procesos de poder popular”* (p. 125). Según la percepción del estudiantado uruguayo, los EFI les ha permitido logros en las siguientes áreas:

1. Relacionarse de otro modo con el cuerpo docente.
2. Conocer una realidad que ignoraban.
3. Clarificar si esta carrera universitaria es lo que quiere hacer.
4. Acercarse a la interdisciplinariedad y el trabajo con otros perfiles profesionales.
5. Acercarse a formas de conocimiento no formalizadas.
6. Relacionarse con otros estudiantes.
7. Devolver a la sociedad parte del conocimiento académico.
8. Ampliar su experiencia sobre extensión universitaria.
9. Ponerse en contacto con actores de la sociedad o del medio relacionado a su campo de estudio.

Esa *curricularización* de la extensión y la investigación en la docencia, aseguraría la obligatoriedad de vivir ambos procesos en contexto durante la carrera universitaria (UNL, 2018, Cano y Castro, 2016; Menéndez, 2016; Tommasino y Cano, 2016b; Enriquez y Martín, 2015; REXUNI, 2012; Udelar, 2010). De esta manera, el cuerpo estudiantil lograría disfrutar del beneficio de la espiral de enseñanza-aprendizaje (Jara, 2018), mientras interactuaría con otros saberes (los populares, el espíritu de lucha de los movimientos sociales), integra la teoría con la práctica, in situ, en la realidad histórica-cultural e incrementa sus convicciones, compromisos, valores y habilidades necesarias para proponer acciones de resistencia y lucha social en favor de las personas y el planeta.

2.3.1. Enfoques metodológicos de la extensión crítica

Los enfoques metodológicos de extensión universitaria promovidas en el modelo crítico se podrían asociar, en especial, a los paradigmas constructivo-interpretativo, crítico y participativo. Generalmente, lo más utilizado son los métodos cualitativos o mixtos, a partir de estudios de caso, entrevistas, historias de vida, estudios comparativos, etnografías, documentos, artículos de prensa (Fasano, 2019; Tapella, 2007; Tommasino y de Hegedüs, 2006; Fals Borda, 1978). El común es que se de alta participación de los sujetos involucrados a la temática, acordonadas al pensamiento de las epistemologías del sur, con el diálogo o ecología de saberes, la educación popular, la investigación militante y la sistematización de experiencias (Jara, 2018; Hernández-Rincón et al., 2017; Tommasino y Stevenazzi, 2016; Santos, 2014, 2010; Salas, 2013; Ghiso, 2000; Lander, 2000; Rojas, 1998). Muchos de los procesos parten de diagnósticos participativos que sirven para la definición de proyectos, investigaciones, acciones y planes de trabajo conjunto, también diseñados de manera participativa.

La ecología de saberes constituye la principal herramienta metodológica de las epistemologías del Sur propuesta por Santos (2014), autor que asume la ecología y el diálogo de saberes como sinónimos. Su visión busca el reconocimiento de las universidades de las distintas formas de conocimiento, frente a la injusticia epistémica, con procesos que promuevan una ciudadanía activa, crítica y logren comunidades epistémicas de interconocimiento universidad-comunidad (Santos, 2014). La ecología de saberes engloba las prácticas que favorecen las interacciones, la coexistencia activa y los aprendizajes mutuos entre las distintas formas de saberes. De acuerdo con Santos, la ecología de saberes es:

“Una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (p. 172).

Es muy frecuente la utilización del *diálogo de saberes*, que también refiere a los actos de interacciones entre los saberes locales (campesinos, indígenas y mujeres) y los científicos, como saber inherente a la alternativa del modelo educativo tradicional. El diálogo de saberes es parte de la investigación acción participativa (IAP), bajo el método cualitativo, que permite *“comprender, sintetizar, teorizar y contextualizar los conocimientos; permite entender los problemas y necesidades que tiene la población, mediante las reflexiones y discusiones de los actores, basándose en las palabras de la misma población”* (Hernández-Rincón et al., 2017, p. 242). Se señala dentro de sus fortalezas la facilidad de producción y apropiación de conocimiento de los fenómenos a partir de las costumbres, prácticas y aprendizajes generados desde las interacciones con los sujetos.

El *diálogo de saberes* proporciona aprendizajes mutuos entre sujetos que se produce con el rompimiento de las relaciones de poder entre los diferentes tipos de saberes. Se asienta en la característica de inconmensurabilidad del conocimiento, que les impide a las personas o a los sistemas de conocimiento disponer de la totalidad del conocimiento sobre algo. Además, para entender y actuar sobre la realidad, exige que se busque la complementariedad de significados y sentidos de los distintos saberes disponibles. Este diálogo *“busca promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida”* (Salas, 2013, p.135). Un ejemplo lo constituyen los intercambios constructivos entre el sector campesino y el científico para lograr diferentes comprensiones sobre un tema particular de interés para ambas partes.

Desde el punto de vista de Ghiso, el concepto *diálogo de saberes* ha sido utilizado en procesos de educación popular e investigación comunitaria para confrontar tensiones provocadas por el modelo neoliberal hegemónico en el ámbito global. Igualmente, es un medio de análisis de las consecuencias, las contradicciones y las tensiones sociales de tipo globalización y diversidad, ataduras y articulaciones. Se considera como *“principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos participantes en procesos formativos o de construcción grupal de conocimientos”* (2000, p. 1). El diálogo de saberes da la posibilidad de que, durante la interacción de los sujetos, se genere una hermenéutica colectiva, por medio del proceso de carácter reflexivo.

Se buscaba que las personas pudieran ejercer sus derechos a partir de la generación de condiciones y capacidades que les permita exigirlos. Se parte de dos realidades, por un lado, las presiones de las dinámicas sociales, culturales y económicas actuales y, por otro, de las fuerzas económicas y políticas que atentan contra la diversidad. Se intenta que las personas se comporten de una manera semejante, desde lo que aspiran a pensar, ser, hacer, estar, sentir, querer. Por el otro, intentan que las identidades se configuren a nivel individual o colectivo, se

reconozcan entre ellos, se unan, se organicen y generen capacidades que les permita ejercer sus derechos.

Algunas de sus características clave son: la dialéctica, la (re)contextualización y la (re)significación de los mecanismos pedagógicos, que dan nuevos sentidos a los procesos, las acciones, el conocimiento y el contexto. A este respecto, plantea:

“Cuando hablamos de diálogo de saberes en procesos de educación popular o de investigación comunitaria estamos reconociendo principalmente la posibilidad de un encuentro dialógico entre sujetos. Este tiene la característica de ser contextualizado en un tiempo y en un territorio desde donde pueden ser objetivados, comprendidos, interpretados y recreados el sentido particular de vivencias, interacciones y lenguajes. Las relaciones que se establezcan entre aspectos, focos y componentes permitirán hacer visibles e invisibles unas expresiones, unos sentidos y unos conocimientos” (p. 8).

Por su parte el colombiano Fals Borda se propuso crear una nueva perspectiva teórica que les permitiera disponer del método de investigación militante o investigación-acción fundamentado teórico e históricamente en la región, lo cual se consiguió con la fusión entre reflexión y práctica sociopolítica (Rojas, 1998). La investigación militante apostó a la producción colectiva de conocimiento al servicio de las transformaciones sociales, donde la universidad es un participante más, pero con la particularidad de ejercer el rol de activador o dinamizador consciente de esos procesos. Los equipos universitarios dejaron de aceptar esos contenidos teóricos y metodológicos de los paradigmas implantados por Europa y Estados Unidos, porque eran *“en buena parte inaplicables a las realidades existentes [en el sur], viciados ideológicamente por defender los intereses de la burguesía dominante y demasiado especializados o parcelados para entender la globalidad de los fenómenos que se encontraban a diario”* (Fals Borda, 1978, p. 4)⁹.

En este contexto, América Latina requería construir y renovar las categorías de análisis y conceptos que permitieran interpretar sus realidades socioeconómicas, políticas y culturales. Las ciencias sociales bajaron calidad y redujeron su utilidad en América Latina, pues las teorías implantadas eran afines con temas de dependencia, imperialismo, relaciones de dominación y lucha de clases. La exigencia histórica presionaba una capacidad explicativa adecuada que se consiguió con los planteamientos conceptuales que superaron la teoría funcionalista de consenso; esto hizo que sobresalieran pensadores e investigaciones que abordaban las problemáticas sociales bajo un compromiso con las causas populares (Rojas, 1998).

Este método, al no estar armado sobre herramientas teórica-metodológicas positivistas, tenía el beneficio de lograr una nueva forma de inserción en los grupos sociales. El método de investigación militante se basa en la premisa de las exigencias teórico-históricas y las implicaciones activas de las personas investigadoras en las realidades sociales investigadas, no busca recabar hechos aislados donde las personas investigadoras asuman posicionamientos neutrales, sino que se propone conocer a fondo los fenómenos sociales (contradicciones, composición, determinantes y orígenes y tendencias) (Rojas, 1998).

También cobra especial interés la sistematización de experiencias, por cuanto da la posibilidad de desarrollar ejercicios de teorización de las prácticas sociales e históricas o fenómenos socio

⁹ Los trabajos realizados por un equipo dirigido por Fals Borda, se soportó en la crítica de los métodos tradicionales utilizados en la investigación social, atadas a visiones positivistas y elitistas, al servicio de los intereses de las clases dominantes. En consecuencia, se desarrolló la metodología basada en planteamientos de Marx y Lenin, centrada en la teoría del conflicto. El potencial de esta metodología es que es permitía revelar las contracciones esenciales presentes en realidades concretas orientadoras de las prácticas transformadoras.

culturales y, con ello, construir y producir nuevo conocimiento. Según Jara (2018), los resultados de los discursos interpretativos, generados con los procesos de investigación acción intrínsecos en la sistematización de experiencias, interpelan las propias prácticas de las personas participantes. Esto, además, provoca que esas personas piensen, se cuestionen y debatan sobre los fenómenos socioculturales sistematizados. Se trata, entonces, de un ejercicio riguroso que parte de las interrelaciones de las subjetividades y las condiciones históricas objetivas presentes en un proceso vivido por las personas participantes de los procesos educativos (Diagrama 2.3).



Diagrama 2.3. Punto de partida para la sistematización de prácticas educativas

Fuente: Monge, González y Méndez, 2020, a partir de Jara (2018).

Con la sistematización de experiencias, se logra reunir y analizar elementos empíricos del quehacer práctico de las personas. De manera inductiva y deductiva, permite producir nuevo conocimiento y propiciar transformaciones sociales desde los propios contextos históricos de las experiencias desarrolladas, como son del caso de las experiencias de extensión universitaria. Para esto, el proceso pasa por diversas fases que van desde la reconstrucción del proceso vivido, la verificación de prácticas, la síntesis e interpretaciones crítico- analíticas de las experiencias hasta llegar a conclusiones teóricas, metodológicas o prácticas de esas experiencias, entre otras.

Jara (2018) remarca el potencial transformador de esta herramienta metodológica, porque puede convertirse en una práctica transformadora si cumple con algunos requisitos. Entre estos requisitos de las acciones de sistematización transformadoras, destacamos las siguientes:

- i. La necesidad de que las interpretaciones se desarrollen mediante el diálogo.
- ii. Dinamización mediante la confrontación crítica de los saberes prácticos con los teóricos en contexto.
- iii. Acciones de profundización conceptual y de encuentro con otras teorías.
- iv. Desarrollo de los ciclos en forma de espiral, que concluyen con el regreso a las prácticas experiencial vivenciales.

Estas acciones son consideradas de gran fortaleza para la extensión crítica, pues permiten que las personas participantes desarrollen procesos de reflexión y valoración permanentes de las acciones de extensión, de sus logros y de su propia transformación vivida. Para el cuerpo extensionista e investigador representa una importante oportunidad para interactuar dialógicamente y reflexionar con los equipos de estudiantes y personas locales participantes sobre las acciones de extensión desarrolladas.

CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO

3.1. Antecedentes latinoamericanos

En un mundo donde el crecimiento económico está marcado por la desigualdad de las instituciones del Estado en los países en desarrollo, entre ellas, las universidades latinoamericanas deben proponerse metas de contribución social más ambiciosas. Si bien América Latina y el Caribe se reportan avances en materia social los últimos tres quinquenios, siguen presente grandes preocupaciones por los efectos que podrían causar en las personas que viven en pobreza la violencia, la desigualdad, el cambio climático, los desastres naturales y las epidemias (PNUD, 2017); tal y como lo estamos constatando en este momento con el Covid-19.

A nivel global, cerca de 700 millones de personas viven por debajo del umbral de la pobreza extrema (PNUD, 2016). Según CEPAL (2019), en el 2018, más del 30% de la población de América Latina se ubicaba bajo la línea de pobreza, lo que representa alrededor de 185 millones de personas. Asimismo, el 10,7% estaba en condición de pobreza extrema (66 millones de personas), donde las más afectadas son las y los niños, las mujeres y las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinos y las personas con discapacidades. Los niveles actuales de pobreza y desigualdad de estos países hacen que los desafíos para avanzar hacia el desarrollo sostenible sean inmensurables.

La institucionalidad pública y las políticas de largo plazo son muy frágiles. Si tomamos de referencia los escenarios económicos latinoamericanos de finales de los años setenta e inicios de los ochenta, encontramos a los países de la región sumergidos en los escollos causados por el agotamiento del modelo de sustitución de las importaciones, los retrocesos por las dictaduras, eventos climáticos y la corrupción. Los países casi de manera generalizada sufren fuertes crisis fiscales consecutivas, lo que los obliga a recurrir a préstamos con las instituciones financieras internacionales. Los intereses son muy altos y condicionados a políticas de ajustes estructurales neoliberales y reestructuraciones económicas, que indican en nuevas recesiones económicas y desmejoras en el bienestar social (Vargas, 2000).

Ante tal diversidad de desafíos socio ambientales vigentes en Latinoamérica, a las universidades les corresponde orientar una cultura extensionista y de investigación en torno a la atención de esas prioridades sociales. Es por ello que las problemáticas como contaminación, pobreza y desigualdad han de constituir parte de la agenda universitaria, llevándoles a convertirse en agentes críticos capaces de propiciar la transformación de la sociedad, mediante las funciones y los procesos sustantivos universitarios (González, 2015). En ese sentido, a continuación, presentamos la contextualización de las experiencias de dos universidades donde la extensión universitaria se muestra como la alternativa para el abordaje de los desafíos socio económicos y ambientales, la incorporación de esas realidades en la formación de los profesionales y la creación de vínculos con la identidad local, nacional y regional.

3.2. Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

En Costa Rica, la soberanía y la autonomía universitaria está garantizada en la Constitución Política de la República de Costa Rica de 1949, artículo 84 (Asamblea Legislativa, 1949). Asimismo, el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES) 2016-2020 del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), que integra a las cinco universidades públicas, se propone: *“fortalecer la interacción de la universidad con la sociedad, en un proceso permanente, participativo y planificado que responda a los requerimientos de la realidad”* (CONARE, 2016, p. 83). Para lograr ese objetivo cada universidad se propone de manera autónoma el desarrollo de las funciones y procesos sustantivos universitarios (Monge, Méndez y González, 2021).

La UNA, fundada en 1973 (Ley 5182), nació bajo el ideario de Universidad Necesaria, marcada por la impronta humanística latinoamericana (Ruiz, 1992; Núñez, 1974). Este lema surge de la influencia en setentas del pedagogo brasileño Darcy Ribeiro con la cual se declara el propósito de unión con los sectores menos favorecidos de la sociedad (UNA, 2017). Actualmente sostiene este pacto de contribuir al *desarrollo integral e incluyente*, centrado en “*las personas en condición de vulnerabilidad, en armonía con la naturaleza y conforme a las relaciones de cooperación equitativas y pacíficas*” (UNA, 2014, p. 2). Por ello mantiene su *misión* histórica de,

“crear y transmitir conocimiento en favor del bienestar humano, mediante acciones que propician la transformación de la sociedad para llevarla a estadios superiores de convivencia. Honra la libertad, la diversidad, la búsqueda de la verdad y la sustentabilidad natural y cultural, en beneficio del conocimiento, la equidad, la justicia y la dignificación de la condición humana.” (UNA, 2014, p. 2).

La UNA se organiza en un campus central, tres sedes regionales y una inter-sede, con 41 unidades académicas asociadas a las diferentes escuelas, institutos y centros de sus ocho facultades. Atiende alrededor de 18000 estudiantes, de los cuales cerca del 42% recibe algún tipo de beca o ayuda socio económica (Chinchilla, 2017). La Vicerrectoría de Extensión está a cargo de la gestión, la promoción y el fortalecimiento académico en esa materia.

La investigación y la extensión se promueve principalmente por programas, proyectos y actividades de extensión (PPAA), inscritos en el Sistema de Información Académico (SIA), gestionado por las Vicerrectorías de Docencia, Investigación y Extensión. Se cuenta con normativa institucional para la gestión de los PPAA y de las convocatorias de financiamiento estudiantil y de proyectos de extensión universitaria (UNA, 2019, 2017, 2016, 2009). Los PPAA son principalmente financiados con recursos públicos del presupuesto institucional, mediante convenios y alianzas con otras instituciones públicas y convocatorias anuales de proyectos interinstitucionales de Fondos del Sistema del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) o concursos internos de la UNA. Esto permite mantener presencia y participar de las problemáticas prioritarias de las diversas comunidades nacionales, en contextos urbanos, rurales, fronterizos y costeros (UNA, 2015).

La UNA, entre 2011-2015, ejecutó un promedio de cerca de 240 proyectos anuales. De ellos, 180 correspondían a PPPA integrados (involucran más de una función sustantiva), relacionados con áreas como: salud y calidad de vida (25%), ambiente y conservación (13%), producción alimentaria (13%), sociedad y desarrollo humano (13%). El 25% restantes, que suman 60 PPAA constituían el proceso de extensión sin integración a otras áreas sustantivas, en áreas como: educación y desarrollo integral (32%), humanismo, arte y cultura (22%), sociedad y desarrollo humano (15%) (UNA, 2015). Los PPAA involucran un gran número de estudiantes y participantes externos, de otras organizaciones públicas y del tercer sector y la sociedad civil (asociaciones, fundaciones, cooperativas, organizaciones de base) (Monge, Zlateva y Boni, 2019).

La participación estudiantil es promovida en la docencia y la ejecución de iniciativas de extensión, desde los procesos de los PPAA, de las Subcomisiones de CONARE y las convocatorias institucionales (UNA, 2019, 2009; Monge et al., 2012). Además de los proyectos, algunas carreras integran la extensión en el plan de estudios, en asignaturas amparadas en la cultura latinoamericana. Tal es el caso de la Escuela de Planificación y Promoción Social (EPPS), con la carrera de Planificación Económica y Social que, desde su creación en 1974, incorporó cuatro asignaturas obligatorias para promover la extensión en la formación estudiantil (EPPS, 2010a, 2010b). En otros casos, la extensión se incorpora transversalmente en el desarrollo de las asignaturas, gracias a la libertad de cátedra, tal es el caso de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Escuela de Ciencias Agrarias (Arboleda y Vargas, 2019).

Al estar en el plan de estudios, la EPPS consigue que todo el estudiantado atraviese durante su formación inevitablemente por el trabajo en territorio, con la comunidad, instituciones y organizaciones sociales. Por lo tanto, constituye una experiencia idónea para explorar las capacidades estudiantiles deseadas de un proceso de extensión continuo en comunidades.

3.2.1. Prácticas de extensión integrada en los planes de estudio

Las visiones de planificación han pasado por concepciones como la planificación desarrollista con el pensamiento estructuralista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (años setenta y ochenta) y el consenso de Washington cambia las prioridades del Estado (década del noventa), hasta su más reciente renovación con procesos de planificación estratégica y participativa prospectiva (Rodríguez, Gamboa y Ortega, 2005). En EPPS, consideraron estratégica, dentro de la carrera, la función de la planificación en los procesos de desarrollo, por ello, sus fundadores se motivaron a incorporar la extensión con los sectores menos favorecidos.

Las asignaturas buscan contribuir a que el estudiantado amplíe el conocimiento a partir de intercambio con la historia local y las formas de desarrollo, a partir de la comprensión de los subsistemas socio territorial, político-administrativo y acción empresarial-organizacional. Las asignaturas "*conciben el fortalecimiento organizativo como una condición para conseguir un avance en la capacidad de autoanálisis, autogestión de los grupos, así como la construcción conjunta del futuro deseado de todos los involucrados.*" (EPPS, 2016a, p.1).

El estudiantado experimenta, junto a las personas locales, agentes de su propio desarrollo, la gestión de procesos de desarrollo, durante la identificación de fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas y priorización de posibles soluciones programáticas. Las características de las cuatro asignaturas que integran la interacción con la comunidad y los sectores socio productivos, se exponen en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Relación de cursos de la EPPS que integran la extensión universitaria

Asignatura	Créditos, duración	Objetivo
Práctica Organizativa I	Seis créditos, un semestre	Desarrollar el diagnóstico participativo con la comunidad y la priorización mediante análisis consensuado de las problemáticas consideradas estratégicas por las personas participantes.
Práctica Organizativa II	Seis créditos, un semestre (una vez aprobado la Práctica Organizativa I).	Desarrollar un conjunto de acciones sobre todo de corto plazo, consideradas estratégicas por la comunidad, generando a partir de su ejecución algunos cambios en la condición de las personas.
Práctica de Formulación y Evaluación de Proyectos I	de Seis créditos, un semestre	Analizar a profundidad un problema específico, definir participativamente un proyecto de interés y con algún grado de viabilidad para realizar un estudio de factibilidad (estudios de mercado, administrativo, financiero, técnico, evaluación financiera social y ambiental)
Práctica de Formulación y Evaluación de Proyectos II	de Seis créditos, un semestre (una vez aprobado de Formulación I).	Elaborar una propuesta de organización, planificación, programación y la evaluación y seguimiento del proyecto.

Fuente: EPPS, 2016 a, b.

Las asignaturas de *Formulación y Evaluación de Proyectos I y II* son de carácter más teórico, para estudios de prefactibilidad o de factibilidad de proyectos de inversión, infraestructura o carácter social; mientras *Práctica Organizativa I y II* son de naturaleza totalmente práctica. La idea general es exponer al estudiantado a los territorios y organizaciones sociales, a las vivencias de

procesos humanos en contexto, de modo que se aviven y orienten las fuerzas para “[...] *la transformación de la realidad a partir de la acción social con los otros (otredad)*” (EPPS, 2010a, p. 4).

Las cuatro asignaturas son consecutivas; la primera es requisito obligatorio para acceder a la segunda y así sucesivamente. Cada asignatura dura un semestre y son altamente participativas, de identificación de las problemáticas sociales u organizativas y alternativas de acción; por ello, permiten a EPPS mantener una presencia permanente anual en diversas comunidades en el territorio nacional. Los procesos se ajustan a las necesidades sentidas de sujetos de las comunidades, organización social o institución pública con los que se trabaja. Con información generada, de manera conjunta con los líderes locales o gestores, posteriormente, es gestionada para la búsqueda y ejecución colectiva consensuada de alternativas de desarrollo en respuesta a sus necesidades priorizadas (Monge, Mena y Gamboa, 2018).

Las dos primeras asignaturas son las que más se acercan a nuestras visiones de prácticas pedagógicas transformadoras. Según Rodríguez, Gamboa y Ortega (2005), en sus primeros años se desarrolló como Laboratorio Organizacional hasta convertirse en las asignaturas de Práctica Organizativa. A nivel teórico, metodológico, epistemológico e ideológico, las asignaturas se basaron en visiones de Freire y de Fals Borda. De ahí el interés, desde sus inicios, de vincularse a los sectores más marginados del desarrollo, de zonas periféricas. Por ello, los grupos con los que mayoritariamente se trabaja son el sector ambiental (Vargas, Monge y Monge, 2020), del campesinado agrario (Gamboa et al., 2017), barrios marginales (Monge et al., 2012), las organizaciones comunales, gremiales y sus luchas, así como los movimientos cooperativos y demás organizaciones de base.

El trabajo desarrollado en la región norte de Costa Rica, entre ellas el abordaje del distrito de Cureña de Sarapiquí, destaca actualmente en el ámbito institucional. Este proceso inició en 2011 y ha mantenido su permanencia ininterrumpida con estudiantes de Prácticas Organizativas I y II anualmente. Este proceso obtuvo, en la categoría de entidad pública, el Premio Nacional Aportes al mejoramiento a la calidad de vida 2012, otorgado por CONARE y la Defensoría de los Habitantes de Costa Rica en reconocimiento a los aportes de las prácticas organizativas a sectores y grupos sociales vulnerables.

A continuación, se presenta una breve contextualización de esta experiencia.

3.2.2. Experiencia estudiantil: contextualización del territorio y de las prácticas

Es importante destacar que, Costa Rica es conocida a nivel internacional por su trayectoria histórica de solución pacífica a los conflictos y cultura de protección ambiental aplicada en todo el territorio nacional. Durante el último medio siglo, si bien enfrentó desafíos trascendentales, al igual que el resto de países latinoamericanos, logró importantes avances en materia de estabilidad política y económica y de mejora de las condiciones de vida (Fernández y Del Valle, 2016; Céspedes y Jiménez, 2010)¹⁰. Muestra mejoras en varios indicadores socio económicos y ambientales, gracias a su plan de inversiones y políticas sociales continuado por décadas, en áreas estratégicas como salud, educación y combate a la pobreza. No obstante, mantiene numerosos desafíos para superar la desigualdad, violencia, pobreza y fragilidad ambiental, especialmente, en zonas rurales y las áreas fronterizas donde se asientan grupos altamente vulnerables (Fernández y Del Valle, 2016).

¹⁰ Entre 1950 y 1980, el país logró cifras destacables a nivel comparativo de Latinoamérica, por ejemplo, en las reducciones de la tasa de mortalidad infantil y aumentos de la esperanza de vida, los niveles de educación e ingresos de la población (Céspedes y Jiménez, 2010).

Las regiones fronterizas de América Latina se caracterizan por un alto grado de vulnerabilidad social, debido a las condiciones de desigualdad, inequidad y marginalidad presentes en sus niveles de desarrollo económico y político (López y Hernández, 2005). Son territorios con niveles de pobreza muy altos y oportunidades de bienestar limitadas debido, en particular, por las dificultades de acceso a la educación, salud, vivienda, infraestructura y alternativas de empleo. Concentran las poblaciones con menor nivel de escolaridad y de calificación técnica y profesional y sus territorios están sometidos a la sobreexplotación de los recursos naturales, degradación ambiental y reducidas acciones de conservación y protección ambiental (Monge, Gamboa y Mena, 2014; Programa Integral en Gestión y Desarrollo Local, 2009).

En estas condiciones encontramos a Cureña de Sarapiquí, un distrito ubicado en la Región Huetar Norte, entre los límites fronterizos con la República de Nicaragua y Costa Rica. A nivel nacional, Cureña ocupa los puestos más bajos en el Índice de Desarrollo Social (IDS); es el segundo distrito de menor nivel de calificación (penúltimo lugar distrital, en el puesto 482 de los 483 distritos) (MIDEPLAN, 2017). Por un lado, presenta zonas muy deprimidas en el ámbito socio económico, con posibilidades limitadas de acceso a la información y a los servicios básicos. Por otro, ausencia y desatención política por parte de las autoridades del gobierno local y central en la solución de las problemáticas sociales (Monge, Mena y Gamboa, 2014).

La situación económica del distrito es compleja debido a la carencia de actividades productivas estables, sostenibles, que generen ingresos y empleos de calidad. Durante las últimas décadas, su economía se ha basado en la ganadería de doble propósito y en la agricultura con alternativas mínimas de comercialización de sus principales productos (queso, leche y tubérculos). Los pobladores informan de su carencia de ingresos y disponibilidad de fuentes de empleo, especialmente para la población joven. Además, aunque en menor proporción, a los pobladores les preocupa la inmigración, la drogadicción en baja escala (consumo, venta y trasiego), el alcoholismo, la violencia intrafamiliar (abuso psicológico y maltrato conyugal) y los robos de bienes y ganado (Mena et al., 2016).

La carencia de infraestructura vial y acceso a servicios públicos reduce sustantivamente las posibilidades de desarrollo de la comunidad. Los caminos en mal estado, en su mayoría de lastre, y la carencia de transporte público les impiden el desplazamiento entre comunidades y a los centros de población más dinámicos; súmese que en muchas ocasiones los accesos se ven con interrumpidos debido a las inundaciones frecuentes. Tienen escasez de todo tipo de equipos, materiales didácticos e infraestructura comunal, en escuelas, espacios de deporte, salones comunales, iglesias y demás infraestructuras comunales y de servicios. Además, el acceso a los servicios básicos, como agua potable, electricidad y telefonía es muy limitado (Mena et al., 2016).

La migración ilegal hacia Costa Rica es continua, en su mayoría corresponden a grupos no calificados y de muy bajos recursos que vienen en busca de empleo. Algunos de ellos se instalan en fincas de comunidades fronterizas, como es el caso de Cureña, lo que requiere mayores fuentes empleo y de acceso a servicios de calidad, en áreas de salud, educación y vivienda. En los primeros contactos con las comunidades de Cureña, durante el proceso de diagnóstico en el 2011, los pobladores expresaron su desconfianza y desmotivación ante la ausencia de compromisos públicos con su realidad local (Monge, Mena y Gamboa, 2014).

En el ámbito ambiental, Cureña alberga una parte importante del patrimonio natural costarricense cuyo valor es inestimable y universal. Sus comunidades forman parte del Refugio Nacional de Vida Silvestre Mixto Maquenque (RNVSM), creado en el 2005, según decreto 32405-MINAE, Ministerio de Ambiente y Energía de Costa Rica (Artavia, 2017). Esta región de bosque tropical húmedo contiene ambientes naturales únicos en Costa Rica, por su flora y fauna, por ejemplo, almendro (*Dypteryx panamensis*), lapa verde (*Ara Ambiguus*), manatí (*Trichechus manatus*), jaguar (*Panthera onca*) y el pez Gaspar (*Atractosteus tropicus*), algunas de ellos en

peligro de extinción. Se encuentran valiosos humedales como Tambor, Copalchí y Maquenque y bosques con almendros de montaña (Arroyo y Mena, 2017; Chassot y Monge, 2006). Además, existen dos ríos principales, como es el río Sarapiquí, afluente del río San Juan, límite natural con Nicaragua, el cual es considerado como uno de los más aprovechables en pesca y actividades turísticas, aspecto aprovechado por los pobladores (Mena et al., 2016).

Según Mena et al. (2016), a partir del 2011 se desarrolló un proceso que se resume en las siguientes etapas:

- Inserción al distrito, mediante una serie de visitas-intercambios, con el propósito de identificar a los líderes comunales, profesores, síndicos y demás actores locales clave para socializar los objetivos estudiantiles propuestos.
- Identificación de problemáticas, se realizaron talleres participativos con el propósito de determinar las necesidades de las comunidades y su priorización según área de desarrollo.
- Apertura de conversatorios a los pobladores para la determinación de alternativas de solución a sus necesidades, planteamiento de proyectos y alianzas institucionales.
- Coordinación de acciones con instituciones locales y otras universidades, así como una mesa de trabajo de carácter interinstitucional para discutir los perfiles de proyectos.
- Seguimiento al cumplimiento de cada perfil de proyecto, con el fin de impactar el bienestar de los pobladores de Cureña.

Del 2011 al 2018, en Cureña han realizado la Práctica Organizativa I y II un total de 30 estudiantes. El estudiantado ha logrado cumplir a cabalidad los productos académicos solicitados en el programa de la asignatura, de diagnóstico y estrategias de acción colectiva. Sin embargo, dispone de pocas investigaciones y sistematizaciones de experiencias que den cuenta de los resultados, tanto en las personas de las comunidades y el estudiantado participante como de los avances y consecución de logros de las diversas organizaciones vinculadas (Monge, Mena y Gamboa, 2018).

El acercamiento de la EPPS a Cureña surgió a raíz de la contextualización socio económica y ambiental de esta localidad. La intención era aportar al desarrollo local mediante la elaboración de un diagnóstico participativo y el diseño de alternativa para echar adelante iniciativas colectivas en las comunidades. Se desarrollan conversatorios e interacciones en terreno, cursos de capacitación, talleres participativos, acompañamiento a las comunidades en actividades comunales, como ferias, celebraciones culturales y actividades sociales comunales (Mena et al., 2016). Este trabajo permitió determinar las prioridades locales que han orientado el trabajo estudiantil hasta la fecha (Tabla 3.2).

Tabla 3.2. Identificación y priorización participativa de alternativas en Cureña

Problema	¿Por qué?	Priorización	Alternativa de Solución
<i>Dimensión Socio cultural</i>			
Acceso a servicios públicos, como agua potable, telefonía fija. Estado de la infraestructura vial.	Solo hay acueducto en la cabecera de distrito (Golfito). El mal estado de carreteras afecta el acceso y la comercialización.	Agua potable: salud y manejo de la producción.	Estudios técnicos del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), para determinar la viabilidad y factibilidad de un acueducto.
<i>Dimensión económica</i>			
Fuentes de empleo. Intermediación en la comercialización de productos lácteos.	La mayor fuente de empleo en el distrito se debe a la actividad lechera, sin embargo, la comercialización de los productos es difícil. La falta de una negociación equitativa con los intermediarios, impacta los ingresos de productores.	Negociación de precios de los productos con el intermediario.	Construcción de una planta de industrialización para que la cooperativa procese sus propios productos y los comercialice. Esto minimiza la dependencia con intermediarios.
<i>Dimensión ambiental</i>			
Pesca y caza ilegal. Deforestación y pérdida de biodiversidad. Contaminación de suelos y cuencas.	Contaminación y mal uso de los desechos son ya visibles.	Contaminación de suelo y cuencas.	Sensibilizar a la población sobre maneras de producción amigables con el ambiente y con la calidad de vida humana.
<i>Dimensión política - institucional</i>			
Deficiencias en la coordinación interinstitucional. Ausencia de Plan Regulador en el cantón de Sarapiquí.	Dificultad de reglamentación para el uso de los recursos para la construcción, dada la presencia del RNVSM.	Ausencia del Plan Regulador.	Mejorar la coordinación entre las instituciones presentes en el distrito para ejecutar proyectos locales.

Fuente: Mena et al. (2016).

3.3. Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina

La UNR, fundada en 1968, se ubica en Rosario, de la provincia de Santa Fe, la tercera ciudad más poblada de Argentina. Según UNR (2018), es la quinta universidad pública argentina y la primera en Santa Fe con más estudiantes de grado. Atiende alrededor de 94400 estudiantes, de los cuales el 61% corresponde a mujeres. Tiene doce facultades, tres escuelas medias, un centro de estudios interdisciplinarios, trece institutos de investigación de doble dependencia UNR-CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y 21 bibliotecas. Su oferta

académica integra 15 tecnicaturas, 53 títulos intermedios, 63 títulos de grado, 171 carreras de posgrado y 26 títulos por articulación con el sistema de educación superior no universitario.

A nivel nacional, en el 2008, se creó la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) cuyo objetivo es apoyar la institucionalización y la valoración de la extensión en el sistema universitario argentino, utilizando dos medios específicos para su logro: la inserción curricular y la promoción de la integración de las tres funciones (REXUNI, 2012). En el 2009, las universidades convocaron al III Congreso Nacional de Extensión “La integración, extensión, docencia e investigación. Desafíos para el Desarrollo Social”, en Santa Fe. El fin era conseguir efectivamente la incorporación de las prácticas de extensión de los proyectos comunitarios y programas territoriales en la currícula de las carreras universitarias.

La curricularización se dio en Argentina en la década de los sesenta, con los trabajos comunitarios y formaciones específicas en áreas de demanda social, con programas de desarrollo integral, centros piloto de investigación aplicada, talleres de arquitectura, experimentos de pedagogía universitaria participativa, entre otras (Enriquez y Martín, 2015).

En el 2012, la REXUNI elaboró el Plan Estratégico 2012-2015, aprobado según Acuerdo Plenario 811/12 (REXUNI, 2012), en el que dos de las seis líneas estratégicas estaban orientadas al tema de curricularización de la extensión. En dicho acuerdo, se proponen conseguir tanto los reconocimientos académicos de la extensión, ponderándola en las carreras, trayectorias docentes y del personal de apoyo académico, como la inserción curricular de la extensión. Según REXUNI la extensión conceptualiza de la siguiente manera,

“Espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares.” (REXUNI, 2012, pp. 5 -6).

Para gestionar y desarrollar acciones de extensión, la UNR dispone de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU). Su misión es aportar a la interacción con la comunidad y vincular los saberes populares y académicos de manera crítica. Con la extensión se pretende la producción y democratización del conocimiento mediante planes, proyectos y programas de extensión. Su visión es potenciar esa producción y sociabilización del conocimiento nuevo, así como promover formas grupales y asociativas que contribuyan a la superación de problemáticas significativas sociales, con compromiso universitario y diálogo de saberes. SEU busca lograr conexiones con la sociedad al tiempo que,

“[...] vincula críticamente los saberes populares y académicos, democratizando los nuevos conocimientos, potenciando a la Universidad como actor social protagonista de los procesos comunitarios que permitan un diálogo dinámico de la Universidad con la sociedad que la contiene. Para lo cual, la Secretaría de Extensión Universitaria posee una estructura dividida en áreas y unidades extendiendo así sus acciones en pos del desarrollo de planes, proyectos y programas de extensión” (UNR, 2016a).

Hasta el 2019, dentro de sus áreas dispone de un importante número de iniciativas; de las que destacan las siguientes:

- i) Centro Cultural, y de extensión, que permite por medio del arte y la cultura su conexión con la comunidad. Dirigido especialmente a la niñez en vulnerabilidad social cercanos al principal campus de UNR.
- ii) UNR Editora para difundir el pensamiento cultural, académico y educacional.
- iii) Proyectos sociales, promoción de iniciativas de generación de conocimiento con la sociedad, por medio de convocatorias y procesos de diseño, evaluación y análisis de proyectos.
- iv) Integración e inclusión de personas con discapacidad, para la promoción del acceso y protección de los derechos en el ámbito universitario y a la sociedad en general. Actualmente, bajo responsabilidad del Área de Derechos Humanos de UNR.
- v) Programas comunitarios, cuyo fin es la coordinación de las actividades desarrolladas en el ámbito de instituciones comunitarias, curriculares y extra curriculares.
- vi) Centro universitario de pasantías, para la vinculación del estudiantado con el medio social, productivo e institucional.
- vii) Unidad de vinculación institucional con el sector agropecuario (IVISA) para el abordaje integral del sector agropecuario.
- viii) Unidad de vinculación institucional con el sector industrial (IVISI), para articular el sector público y privado. Actualmente fusionado con IVISA.

En cuanto a los resultados, a nivel institucional, en el 2018 se registraron 126 proyectos de extensión, con una participación cercana de las 3227 personas, de las cuales 217 corresponden a representantes de organizaciones sociales (UNR, 2018). En la convocatoria abierta de proyectos de extensión, específicamente, SEU financia anualmente alrededor de 70 proyectos (UNR, 2016a). Estas convocatorias se enlazan con actividades de capacitación en formulación y evaluación presencial externa abierta, reflexiva y constructiva de los proyectos, con participación de docentes externos, estudiantado, representantes de organizaciones, sociedad civil y miembros de gestión académica en las diferentes áreas institucionales (Cano et al., 2017). También ejecutan trabajos interinstitucionales en colaboración con la Comisión Permanente de Extensión Universitaria de la AUGM, ULEU y de REXUNI (UNR, 2016a).

En el 2016, SEU consiguió otro logro institucional importante con el diseño, aprobación y ejecución de la asignatura cuatrimestral optativa: *Extensión, territorio y organizaciones sociales*, en la Facultad de Humanidades y Artes, según la Resolución 694/2016 (UNR, 2016b). Asimismo, creó el Programa Académico Territorial para promover la integralidad, el trabajo permanente y en red en territorio, la gestión participativa, aprendizaje por problemas, la promoción de la ecología de saberes y la integración del trabajo estudiantil de la asignatura aprobada (Aseguinolaza et al., 2018a, b). Este programa permite la articulación de varias cátedras y la comunidad universitaria para abordar problemáticas territoriales en barrios en vulnerabilidad social, como Vía Honda y República la Sexta, cercanos a las sedes universitarias.

SEU-UNR, a diferencia de Vicerrectoría de Extensión de la UNA, es una secretaría que no solo gestiona la extensión institucional, sino, además, ejecuta procesos de extensión en territorio. Por tanto, al igual que las facultades y unidades académicas, impulsan iniciativas propias para conseguir la participación estudiantil en prácticas extensionistas. Entonces, se cuenta con iniciativas docentes de extensión con participación estudiantil tanto mediante la intervención de las acciones de la SEU, como de las facultades y unidades académicas. Dentro de las iniciativas de facultad, encontramos la experiencia estudiantil promovida por la carrera de Ciencias Veterinarias (Biolatto et al., 2016), que expondremos más adelante (epígrafe 3.3.2).

A partir de lo anterior, presentamos un resumen de los principales abordajes liderados por SEU y la carrera de Ciencias Veterinarias.

3.3.1. Iniciativas de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU)

Según Medina et al. (2015), los procesos liderados por SEU buscan acercamientos con asentamientos rosarinos que enfrentan profunda pobreza estructural urbana, donde las poblaciones conviven precariamente. Estos procesos se sustentan en la preocupación por el incremento de las últimas décadas de los territorios en condición de pobreza extrema, ubicados principalmente en zonas periféricas de la ciudad, conocidos localmente como villas.

El fenómeno de las villas emergió con la crisis sufrida en Argentina durante la década de los años 30 y se acentuó con la migración provocada con el desarrollismo durante la segunda mitad del siglo XX y alcanzado el mayor estado crítico con las políticas neoliberales de las últimas décadas. Las oportunidades de empleo son muy reducidas, así como la diversidad de problemas sociales y condiciones de vivienda y ambiente hostiles. Según los equipos de UNR, estos territorios, desde una perspectiva crítica, son “(...) un fenómeno propio de capitalismo dependientes, que bien lejos de producir un “ejército de reserva” se expresaban en la consolidación de una “masa marginal” sin posibilidades estructurales de integración al mercado de trabajo (Nun, 1969)” (Medina et al., 2015, p. 75).

Al proponerse desarrollar procesos críticos, de la mano de los movimientos y organizaciones sociales populares, se intenta contribuir a que esos grupos fortalezcan y amplíen los procesos de organización. La idea es potenciar que los sectores populares subordinados logren avanzar en su autonomía y, con ello, aportar a la construcción y redistribución del poder del tejido social (Bonicatto, 2017, citado por Aragona, Desio y Medina, 2018). Para avanzar, los equipos académicos de SEU trabajan mediante tres acciones concretas: i) desarrollo de proyectos con acompañamiento de la Secretaría; ii) articulación de acciones desde las instituciones territoriales con visión de mediano y largo plazo, y, iii) conformación a acciones con las organizaciones de base territorial (Medina et al., 2015, p. 75). Una parte de esas acciones planificadas se concentran en el asentamiento *Vía Honda* y los barrios *República de la Sexta* y *Tablada* (Medina et al., 2018).

Las acciones del Centro Cultural (creado en el 2000 bajo el nombre Casa de la Cultura, colinda con el Centro Universitario Rosario de UNR), son estratégicas por la cercanía del Campus Universitario de Rosario con el asentamiento irregular República de La Sexta, con poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social. El Centro funge como una alternativa de apropiación de la universidad por parte del barrio por medio de una amplia oferta de actividades artísticas, recreativas y de oficios accesible para infantes y adultos permanentes y actividades dialógicas con las familias (Medina et al., 2018).

Se articulan otras acciones en la República de La Sexta con el Centro de Asistencia a la Comunidad (CEAC), creado hace más dos décadas, con la participación de UNR y el Ministerio de Salud de la provincia de Santa Fe. Se muestran procesos a favor de la salud comunitaria, de atención primaria de la salud del barrio, por ejemplo, con cultivo de huertas, talleres de nutrición, alfabetización, peluquería, computación y cocina. Como resultado del trabajo conjunto SEU-CEAC, desde el 2012, han conseguido ampliar el tejido institucional, por ejemplo, mediante el Centro Cultural, las pasantías y el Núcleo de Acceso al Conocimiento (NAC) (Medina et al., 2015). Adicionalmente, también se impulsan trabajos en el barrio Tablada, contiguo a República de la Sexta, para ampliar el campo de acción de la UNR mediante acercamientos con movimientos sociales emblemáticos para los locales.

Según Furlani et al. (2018), en otra parte de la ciudad, en Vía Honda se busca lograr un trabajo integral coordinado por la Secretaría, pero con la participación activa de docentes, graduados y estudiantes de la UNR. La vinculación comenzó en el 2012, con la participación de tres organizaciones: Club Social y Deportivo 20 Amigos, Cooperativa de Trabajo Vía Honda y Hogar Comunitario Carita Feliz.

Los procesos con el Club Social y Deportivo 20 Amigos se propusieron para dar sostén al tejido social comunitario mediante el abordaje interdisciplinario e intersectorial, principalmente con la ayuda de docentes y estudiantes de prácticas integrales y prácticas profesionales supervisadas. A partir de 2014, se intensificaron las actividades con temas como teatro, música, juego teatral, expresión corporal y cine, y talleres de debate o reflexión de problemáticas locales, tal es el caso de las vinculadas a la salud mental. Se incorporaron estudiantes y docentes de Psicología Clínica, institucional y comunitaria, articulados a nivel universitario y territorial, por ejemplo, con el Centro de Salud Provincial N. 14 y las organizaciones comunitarias para la promoción institucional de la salud y mejores espacios y servicios sociales. Este proceso conllevó al acompañamiento permanente a procesos propios de la cooperativa de trabajo *Vía Honda*, que trabaja en el centro comunitario Esperanza Unida (Furlani et al., 2018).

Es importante reconocer que, si bien intentamos dar una breve contextualización del trabajo de SEU, las acciones son amplias y complejas. En el marco del Programa Académico Territorial también incluye otros distritos cercanos a los campus universitarios (Aseguinolaza et al., 2018 a, b).

3.3.2. Experiencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)

Por su parte, los trabajos estudiantiles en comunidad promovidos por la FCV se basan en las preocupaciones por el paradigma vigente en los planes de estudio. De acuerdo con Biolatto et al. (2016), a lo interno de la Facultad, la cultura institucional restringe la integración de la docencia con las comunidades, a pesar de ser beneficiosa para la comprensión de la orientación social de la formación y la contribución social a grupos vulnerables.

Esa condición limita la comprensión integral del sector agropecuario como parte de los problemas socio ambientales vigentes y reduce las posibilidades de bienestar y de desarrollo de muchas familias y comunidades rurales. Las solicitudes de colaboración provienen de los sectores de baja escala de producción agropecuaria, por ejemplo, de pequeños productores lecheros y ganaderos, cuya participación e inclusión en la producción se mantiene en riesgo de reducción, han sido desplazados o están por desaparecer. Este distanciamiento de la academia hace que las condiciones socioeconómicas a nivel de productor, comunal y sector permanezcan invisibilizados en la universidad. Los pequeños productores, que no logran superar las exigencias del mercado, pierden su actividad y se desplazan a la periferia de las ciudades, donde tampoco encuentran posibilidades de mejora de las condiciones de vida y, en muchos casos, pasan a engrosar las cifras de pobreza urbana (Biolatto et al., 2016).

A partir de esa problemática socio-económica de los pequeños productores de la región, desde el 2009, equipos docentes y estudiantiles trabajan constantemente para emprender iniciativas que les permitan contribuir con soluciones de manejo, de producción y de formación de pequeños ganaderos, mediante un trabajo de carácter multidisciplinario e interinstitucional. Este trabajo se desarrolla con el respaldo de un equipo integrado por varias cátedras relacionadas con el área de Producción Animal.

A la fecha, los logros del equipo docente son destacables, pues han conseguido más de una docena de proyectos acreditados y subsidiados dirigidos por esta facultad, excluyendo los proyectos adicionales de colaboración con otras facultades y unidades académicas. Estas iniciativas se gestan con el fin de sostener activamente la práctica territorial estudiantil y aportar sustantivamente al bienestar de diversas comunidades santafesinas (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Proyectos acreditados y subsidiados en la FCV, Universidad de Rosario

Periodo 2009-2019

Proyectos	Concurso/Duración
La sanidad animal como estrategia de acercamiento a una problemática zonal. El caso de los pequeños productores lecheros y periurbanos de los departamentos, Caseros, san Lorenzo y Rosario, Provincia de Santa Fe.	1 Convocatoria de Proyectos de Extensión en la UNR, 2008. De mayo 2009 a mayo 2010.
Permanencia y trabajo familiar. Pilares del desarrollo en pequeños productores lecheros Formoseños.	Convocatoria de proyectos de extensión UNR 2012. De mayo 2013 a mayo 2014.
Conocer para entender.	Programa de voluntariado universitario 2012. De mayo 2013 a mayo 2014.
Una propuesta participativa que busca el desarrollo.	Convocatoria de proyectos UNR, 2014. De setiembre 2014 a setiembre 2015
Fomentando el desarrollo territorial a través de líneas de acción basadas en necesidades sociales emergentes.	Convocatoria de proyectos SEU- UNR 2014. De noviembre 2014 a noviembre 2015.
Fomentando el desarrollo territorial a través de líneas de acción basadas en necesidades sociales emergentes II.	Convocatoria de proyectos SEU- UNR 2015. De noviembre 2015 a noviembre 2016.
Conocer para entender II.	Convocatoria voluntariado universitario 2015.
En busca del desarrollo de pequeños productores tamberos de Venado Tuerto.	Convocatoria de proyectos UNR 2015. De marzo 2016 a marzo 2017.
La UNR en Formosa. Productores Familiares, cooperativas y otras organizaciones en acción.	Convocatoria de proyectos SEU- UNR 2016. De noviembre 2016 a noviembre 2017.
Tambos Norteños Santafecinos.	Convocatoria de proyectos SEU- UNR 2017. De enero 2017 al enero 2018.
Tambos Norteños Santafecinos II.	Convocatoria de Proyectos SEU- UNR 2018. De enero 2019 al diciembre 2019.
La UNR en Formosa.	Voluntariado Universitario 2016. Del enero de 2017 a junio 2018.
Promoviendo el Bienestar Animal.	Convocatoria de proyectos SEU 2018, Año 2019.

Fuente: Elaboración propia a partir de información suministrada por FCV, 2019.

Según el expediente del proyecto *Tambos Norteños Santafecinos*, se promueve dar al estudiantado una formación académica activa, no bancaria, construido entre participantes vinculando los saberes, mediante el diseño de sistemas productivos sustentables tendientes a mejorar el nivel de vida, el mantenimiento la estructura y el trabajo familiar. Metodológicamente, recurren a acciones dialógicas-participativas, mediante IAP, que favorezcan dar soluciones efectivas al campesinado. Este trabajo se desarrolla en tres etapas:

1. Diagnóstico provisional participativo, permite conocer la realidad por la acción conjunta con actores sociales e instituciones; se plantean soluciones a problemáticas técnico-productivas actuales.
2. Creación de un *grupo motor* integrado por técnicos, representantes de instituciones, productores y demás participantes institucionales vinculados, lideran talleres y grupos

de discusión (presenciales o virtuales) de análisis y diagnóstico. El *grupo motor* en proyectos de acción participativa es vital para impulsar propuestas superadoras.

3. Definición de cronogramas de atención y priorización de acciones, con participación de todos los actores involucrados.

El estudiantado tiene la tarea de participar en la detección y análisis de problemáticas, planificación y ejecución de actividades, en conjunto con los demás participantes. Como parte de la dinámica de trabajo, se promueve el fortalecimiento de contenidos teóricos específicos y contenidos sociales experienciales y se abren espacios para la difusión de los logros del estudiantado a nivel de facultad. Adicionalmente, se realizan acciones en conjunto con el estudiantado de Psicología, también participante.

Mientras, por su parte, el equipo docente asume la responsabilidad de articular el trabajo conjunto de las instituciones participantes y actores sociales y colaborar en la detección, análisis y establecimiento de acciones a las problemáticas priorizadas. Se encargan de afianzar los lazos de confianza con los destinatarios directos y la fluidez comunicativa con los representantes de las instituciones participantes. Además, garantizan el proceso de devolución, tanto de toda información surgida del proyecto al territorio, como de los nuevos contenidos formativos sugeridos por la experiencia a las cátedras participantes.

Según Biolatto et al. (2016), esas acciones extensionistas favorecen la articulación entre instituciones y escuelas, por ejemplo, con la Agencia de Extensión del Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) de El Colorado, las Escuelas Agropecuaria con Pedagogía Alternativa N°4, Km. 210, Agropecuaria N° 48 El Alba, la Cooperativa El Progreso de Río Navegación Bermejo, Km. 210, los grupos de cambio rural y los pequeños productores independientes. En términos generales, el equipo académico coordinador de FCV valoran estos procesos porque permiten al estudiantado: i) recibir aportes en su formación profesional, ii) crear o fortalecer el conocimiento desde una realidad distinta, iii) disponer de la posibilidad de hacer social, iv) apoyar la constitución de redes y v) hacer del campo profesional.

De acuerdo con los expedientes de las prácticas territoriales universitarias de la FCV, la participación estudiantil es variada, por ejemplo, en un proyecto aprobado recientemente, denominado Uranga nos convoca, vinculado a Agricultura familiar, prácticas culturales rurales y ruralidad, cuenta con 10 estudiantes. Estas prácticas permiten poner en territorio un proceso de construcción colectiva donde el estudiantado emplee el conocimiento adquirido en Zootecnia General, en función de la problemática planteada por el productor. A lo largo de los años ha sido amplia la participación del alumnado y la articulación interinstitucional, con los pequeños productores y personas de la localidad.

CAPÍTULO IV. ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO

4.1. El paradigma de desarrollo humano

Los adelantos del paradigma del desarrollo humano se le atribuyen mayoritariamente a Amartya Sen, economista, filósofo, Premio Nobel de Economía en 1998, realizadas entre los años 70 y 80 del siglo pasado, por sus contribuciones al concepto de desarrollo; pero también se le reconoce la participación a otros autores que han nutrido sustancialmente las aportaciones de Sen, como son las filósofas Martha Nussbaum e Ingrid A. M. Robeyns, entre otros. La literatura también reconoce que el desarrollo humano se remonta a los pensadores antiguos, a políticos, economistas y filósofos que pusieron sobre la mesa las grandes preocupaciones sobre las desigualdades sociales del desarrollo económico hasta llegar a la perspectiva de desarrollo humano. Por tanto, en este epígrafe reunimos a nivel general las visiones y aplicación del enfoque de las capacidades para el desarrollo humano de los últimos años y, particularmente, en el campo de la educación. En la educación superior, de acuerdo con la documentación disponible, se denota la participación de muchos autores, donde se destacan las contribuciones de Amartya Sen, Martha Nussbaum, Melanie Walker y Alejandra Boni, entre otros.

Durante décadas, los estudios y las concepciones de desarrollo giraron en torno a factores materiales que disponían las personas, de producción, ingreso y recursos, dejándose de lado el tipo de vida llevada por las personas en la práctica (Sen, 1998). El desarrollo humano surgió en respuesta a esa búsqueda de alternativas que permitieran superar las nociones limitadas que prevalecían al evaluar el desarrollo, basadas únicamente en criterios de crecimiento económico y riqueza (Alkire y Deneulin, 2009b; Griffin, 2001). La teoría económica moderna del desarrollo se evolucionó a partir de la década de 1940, durante la Segunda Guerra Mundial, como una rama de la economía interesada en la mejora de las condiciones de los países con bajos ingresos, sobre premisas utilitaristas del enriquecimiento material por la producción de bienes y servicios, sin tomar en cuenta el bienestar de las personas (Griffin, 2001).

La historia reciente destaca las investigaciones de Amartya Sen, porque permitió ir transitando de las visiones tradicionales del desarrollo, basadas en variables económicas y de posesión de ingresos, a las visiones alternativas, con aspectos más cotidianos de la vida humana y de la libertad de las personas para vivir la vida que valoran (Sen, 1998). Sus aportaciones propiciaron el giro sustancial de esas visiones que, por haber sido previas al Índice de Desarrollo Humano (IDH), son consideradas la base teórica del desarrollo humano.

En 1990 el IDH, elaborado por Mahbub ul Haq (1934-1998), fue publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Esto consolidó el desarrollo humano gracias a la amplia difusión anual conseguida por los Informes de Desarrollo Humano. Este IDH, estimado desde las necesidades básicas, significó avances respecto a las perspectivas reduccionistas tradicionales de expresar las realidades de la vida de las personas únicamente en términos económicos; al integrar otros factores como la expectativa de vida y la educación desde el entendimiento de que "*la verdadera riqueza de la nación está en su gente*" (PNUD, 1990, p. 31).

Es considerado un paradigma alternativo porque centra la atención en los valores públicos, como son los derechos humanos, la libertad y la justicia social. Para ello, la literatura sobre desarrollo humano enfatiza reiteradamente la importancia de indagar en todo aquello que permite que las personas vivan mejor y logren mayor calidad de vida (Sen, 2000), mediante el tratamiento de información de las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales de la vida de las personas para hacer juicios sobre los temas de desarrollo, el bienestar y la justicia.

El desarrollo humano promueve el desarrollo de procesos que permitan ampliar las oportunidades de las personas para "*una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y*

el disfrute de un nivel de vida decente" (PNUD, 1990, p. 33). Esta visión del desarrollo alude a procesos centrados en las personas, a procesos habilitadores para que las personas puedan vivir la vida que valoran (Alkire y Deneulin, 2009a). Por ende, se ponen las miradas en las dimensiones inmateriales (Robeyns, 2018), en la liberación de circunstancias opresivas y las mejoras holísticas en lo personal, social y espiritual (Alkire y Deneulin, 2009a).

En el paradigma de desarrollo humano, subyace un concepto holístico (Alkire y Deneulin, 2009b; ul Haq, 1995) y multidimensional del desarrollo (Alkire, 2002). Su alcance, amplio, además comprende los diversos ámbitos de la vida (sociales, económicos, políticos, culturales, ambientales), relacionados con el bienestar humano, redes de seguridad social, servicios sociales básicos e inversiones en educación y salud (ul Haq, 1995). Los principios fundamentales de los procesos de desarrollo, identificados Mahbub ul Haq, también dan cuenta de su naturaleza: equidad, eficiencia, participación y sostenibilidad; sin dejar de lado otros como la responsabilidad y el respeto a los derechos humanos, libertad cultural y diversidad (ul Haq, 1995).

La equidad está fundamentada en la justicia e imparcialidad, la justicia redistributiva entre grupos y la igualdad de todas las personas en un mismo contexto. La eficiencia se enfoca en la utilización óptima de los recursos humanos, materiales, ambientales e institucionales, sobre la regla de alcanzar los mayores logros de los objetivos al menor costo posible. La participación y el empoderamiento se basa en la misma agencia humana, en la libertad individual o colectiva de tomar decisiones; que puede verse representada por las voces y las autonomías de las personas (Delgado, 2018). La sostenibilidad se ocupa del progreso social, político y financiero perdurable en el tiempo, para contribuir al desarrollo humano sostenible.

La multidimensionalidad del desarrollo humano, según Alkire (2002), está asociada con la diversidad de componentes, que trascienden las esferas públicas y las privadas de la vida humana, comprensiva de lo económico, social, político y espiritual. Los estudios de temas de desarrollo suelen acotarse a un conjunto de elementos construidos cualitativa o cuantitativamente, sea desde la calidad de vida, las necesidades básicas, las utilidades, el bienestar o los valores humanos universales. No obstante, esa multidimensionalidad del desarrollo humano permite dar razón de la seguridad epistemológica y empírica de las investigaciones.

A lo largo de los años, los informes de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) han ido ampliando el concepto de desarrollo humano. Según Alkire (2010), si bien se mantienen presentes algunas de las dimensiones como salud, educación y nivel de vida, se han incorporado otras del área de los derechos humanos, las libertades políticas y cívicas y la sostenibilidad. Por ejemplo, según PNUD (2000), en el caso de los derechos humanos estudia aquello de la institucionalidad social, cultural, económica y política que amplía o limita el cumplimiento de los derechos en las personas. La intención es potencializar procesos que realcen las capacidades humanas, promoviendo opciones, oportunidades y libertades, para que las personas puedan vivir una vida de respeto y valor. Asimismo, se pretende crear responsabilidad e instrumentos jurídicos por parte del Estado que hagan valer los derechos y las libertades humanas.

De acuerdo con el Informe sobre Desarrollo Humano de 2016, de Naciones Unidas, las capacidades humanas se consiguen ampliando la diversidad de oportunidades para que las personas puedan ser y hacer lo que ellas valoran; pero, se consideran como capacidades esenciales aquellas que permiten a las personas *"disfrutar de una vida larga y saludable, haber sido educado, acceder a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad"* (PNUD, 2017, p.1). Son esenciales porque dignifican la vida y favorecen el acceso a otras oportunidades en las vidas de las personas. El desarrollo humano consiste en,

“Ampliar las libertades de modo que todos los seres humanos puedan aprovechar las posibilidades que consideren más valiosas. Estas libertades tienen dos aspectos fundamentales: la libertad de bienestar, representada por los funcionamientos (functionings) y las capacidades (capabilities), y la libertad de agencia (freedom of agency), representada por la voz y la autonomía” (PNUD, 2016, p.1).

En el libro *El desarrollo como libertad* (2000), Amartya Sen explica cómo el proceso de desarrollo surge precisamente de la ampliación de las libertades humanas y, por ende, lo central de la economía debe ser el ser humano. Esto implica que las personas puedan, a lo largo de su vida, cumplir los objetivos que han elegido a partir de sus valores y deseos, desde sus propios razonamientos. De ahí la necesidad de que las personas tengan la libertad para tener las cosas que desean y valoran, dicho en otras palabras, la posibilidad de gozar de libertades para el aseguramiento de la disponibilidad tanto de un ingreso como de los recursos y medios de vida para vivir bien. Así, el desarrollo debe sentarse en múltiples factores habilitadores de posibilidades de acceso a la educación, salud, entretenimiento y seguridad.

Como lo que se busca es *vivir bien o vivir mejores vidas* (Deneulin, 2014; 2018), es recurrente el énfasis de poner las miradas en lo verdaderamente importante para las personas. La literatura sugiere utilizar componentes relacionados con la protección de los derechos humanos, respeto a las culturas y los valores y la promoción de la agencia de las personas para el florecimiento humano (Alkire y Deneulin, 2009a; Deneulin, 2014). Asimismo, asegurar las oportunidades de *ser y hacer* de las generaciones presentes y futuras para disfrutar de buena educación, un trabajo satisfactorio, participación democrática, una vida larga y saludable (Alkire y Deneulin, 2009b).

Son diversos los avances de las investigaciones interdisciplinarias en el campo de los estudios del desarrollo. Gracias a ella se disponen de nuevos temas especializados, como es la ética del desarrollo, para el tratamiento de las reflexiones críticas entorno al significado del desarrollo (Deneulin, 2014).

4.2. Aplicación del enfoque de las capacidades para el desarrollo humano

De acuerdo con Robeyns (2016), el enfoque de las capacidades está integrado por una familia de teorías aportadas por diversos pensadores, como Sen, Ul Haq y Nussbaum, que comparten en común el núcleo del enfoque de las capacidades. Para explicarlo, Robeyns (2017) elaboró una propuesta para la aplicación del enfoque de las capacidades integrando en tres módulos la estructura de todas las teorías de las capacidades (Tabla 4.1). Las proposiciones del módulo A constituyen el núcleo central del enfoque de las capacidades; son obligatorias y cuentan con ocho componentes que reúnen los elementos comunes de todas la teorías y aplicaciones de las capacidades. También de inclusión obligatoria, los módulos de tipo B establecen siete componentes, cuyas proposiciones pueden variar. Los módulos de tipo C son optativos, pueden darse teorías o aplicaciones de capacidades sin este módulo.

Tabla 4.1. Módulos para la aplicación del enfoque de las capacidades

Módulos	Componentes
Módulo A: núcleo central	(A1) Funcionamientos y capacidades como conceptos centrales (A2) Carácter neutral de los funcionamientos y las capacidades (A3) Factores de conversión concernientes a la forma en que las personas transforman recursos en capacidades y funcionamientos (A4) Distinción entre medios y fines (A5) Aceptación del espacio evaluativo, conformado por los funcionamientos y capacidades (A6) Otras dimensiones de valor último adicionales a las capacidades y funcionamientos (A7) Pluralismo evaluativo, da razón de la multidimensionalidad (A8) Individualismo ético o principio de valoración de cada individuo como un fin
Módulo B	(B1) Definición del propósito de la teoría de capacidades (B2) Selección de dimensiones (B3) Aspectos de la diversidad (B4) Aspectos de la agencia (B5) Aspectos de las limitaciones estructurales (B6) Elección entre la inclusión de capacidades, funcionamientos o ambos (B7) Compromisos meta teóricos explícitos
Módulo C	(C1) Inclusión de teorías ontológicas y explicativas adicionales (C2) Ponderación de las dimensiones (C3) Elección de métodos para el análisis empírico (C4) Principios y preocupaciones normativas adicionales

Fuente: Elaboración propia a partir de Robeyns (2017) y Clausen (2018).

Según Robeyns (2005), la naturaleza ética, ontológica y explicativa última de las unidades de preocupación moral está basada en los individuos. Los individuos son quienes constituyen la sociedad y, por tanto, son los que mejor pueden explicar los fenómenos sociales. Se asume como verdaderamente importante lo que le sucede a cada persona en una comunidad; consecuentemente, no es casualidad que una gran mayoría de los estudios de desarrollo humano y del enfoque de las capacidades se enfoquen en ciertos grupos, por ejemplo, las mujeres, los movimientos sociales, las políticas públicas y las prácticas democráticas (Alkire y Deneulin, 2009b).

Al utilizar la valoración individual, se está integrando la complejidad de la interdependencia de las valoraciones de los individuos que interactúan entre ellos (las estructuras sociales, grupos y colectivos) y esa valoración contiene una valoración implícita de la vida misma de la sociedad (Sen, 2009). Parte del rechazo de basar las evaluaciones en los juicios colectivos se vincula con las influencias (rol instrumental) que ejercen los contextos sociales e institucionales en la promoción de las capacidades individuales (Ibrahim, 2018).

4.2.1. Funcionamientos y capacidades como conceptos centrales

Ese núcleo se refiere al énfasis de centrarse en lo que las personas son capaces de ser y hacer (sus capacidades) y lo que logran (funcionamientos) (Sen, 2000); por eso, ambos factores constituyen los conceptos centrales del enfoque de las capacidades. Una de las virtudes del enfoque de las capacidades radica en que la noción de funcionamientos y capacidades integra tanto los componentes materiales como los no materiales. Es decir, por un lado, capacidades como comer adecuadamente y, por otro, capacidades como las de ejercer la propia libertad de culto (Robeyns, 2018).

Según Robeyns (2003), las capacidades y funcionamientos tienen conceptos estrechamente relacionados, pues la capacidad comprende un conjunto de vectores de funcionamientos que la persona ha tenido la libertad de elegir, respecto a otras posibilidades. Los funcionamientos están relacionados más a las condiciones de vida de la persona y las capacidades a sus nociones de libertad. La libertad de bienestar es el conjunto de capacidades de una persona y sus funcionamientos que se mide en término de sus logros de bienestar. El bienestar equivale a la sumatoria de logros de bienestar personal y de la solidaridad de ayudar a otros, además favorecen sentirse mejor consigo mismo.

Los *funcionamientos* son definidos como *“las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser”* (Sen, 2000, p. 54). Pueden tratarse de cosas elementales, como comer bien, estar bien nutridos, estar sanos, no padecer enfermedades evitables, o complejas, como ser capaz de participar en la vida de la comunidad y respetarse a sí mismo. Son actividades o estados personales valiosos para las personas.

Las *capacidades* se refieren a las diversas combinaciones de funcionamientos (de ser y hacer) que puede conseguir la persona. Son las libertades fundamentales que tiene una persona para conseguir distintas combinaciones de funcionamientos o de lograr diferentes estilos de vida.

Lo que la persona valora y tiene razones para valorar, contiene un sentido fundamental para el enfoque, pues sugiere basarse en criterios propios de cada persona, desde sus propios juicios de valor; por ello, promueve su participación y compromiso en las acciones de desarrollo, en las elecciones sociales (Alkire y Deneulin, 2009b). *“Mientras que la combinación de funcionamientos de una persona refleja sus logros reales, el conjunto de capacidades representa la libertad para lograrlos: las distintas combinaciones de funciones entre las que puede elegir esta persona.”* (Sen, 2000, p. 55). Las capacidades están determinadas por aspectos culturales, de contexto o historia de vida, como trabajar, descansar y ser saludables, respetados y parte de una comunidad (Robeyns, 2005).

El objetivo central del desarrollo humano es conseguir la agencia humana. La *agencia* es la capacidad de las personas para conseguir los objetivos que valoran y tienen razones para valorar. Agente es *“la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que los evaluemos o no también en función de algunos criterios externos”* (Sen, 2000, p. 17). La *agencia* se vincula con las capacidades que poseen las personas de perseguir objetivos en cuestiones que valora y tienen razones para valorar; contrario a ser o estar forzado, oprimido o pasivo (Alkire y Deneulin, 2009b).

La agencia debe enfocarse oportunamente al mejoramiento del bienestar individual, familiar y la comunidad (Alkire, 2008). Se relaciona con la capacidad de ser agente de cambio; es la que permite a las personas tomar sus propias decisiones (Robeyns, 2016). Según PNUD (2016), la agencia se entiende de la siguiente manera,

“Agencia (agency) o capacidad para actuar está relacionada con lo que una persona es libre de hacer y lograr cuando persigue los objetivos o valores que considera importantes” (p. 2).

Para Robeyns (2003), agencia es aquel bienestar personal que adiciona acciones de compromiso en beneficio de otros. Por tanto, se aspira que las personas no solo ejerzan su agencia determinando sus propias vidas sino, también, practicando agencia conjunta con otros (Boni, Millán y Millán, 2017). Siendo así, la intención es que las personas, desde sus propias acciones, enfrenten los impedimentos que les imposibilita mejorar su vida y puedan impulsar acciones colectivas en sus contextos. Centrarse en lo individual no significa que las personas actúen solas, sino como miembros de colectivos (Alkire y Deneulin, 2009b). La agencia es fundamental para la sociedad porque les permite a las personas conducir su vida individual y colectivamente;

las personas logran colaborar a que otros consigan sus metas, generan intervenciones conjuntas y ejercen la agencia colectiva (Boni, Millán y Millán, 2017).

Las personas agentes pueden ser más creativas y activas de su propia vida dentro de sus comunidades (Sen, 2000). Una persona con agencia tiene la capacidad de buscar el cambio y de impulsar acciones para conseguir metas o valores que le son importantes (Sen, 1985), incluyendo iniciativas a favor del bienestar de otros (Robeyns, 2003). De ahí que, este enfoque al ser intrínsecamente multidimensional y plural, presta importancia clave a componentes diversos como la educación, la salud, la cultura y la participación política (Alkire y Deneulin, 2009b).

Ibrahim (2006) amplió lo expuesto anteriormente, argumentado que, los individuos, más allá de las capacidades individuales que les permite para lograr la vida que valoran, también pueden adquirir las capacidades colectivas. Las capacidades colectivas se relacionan con el conjunto de funcionamientos que las personas consiguen gracias a su compromiso con una organización, comunidad o colectividad, que les ayudan a lograr la vida que tienen razones para valorar. Este tipo de capacidades se distinguen por dos criterios: i) se derivan de un proceso de acción colectiva y ii) las capacidades generadas benefician al colectivo y no únicamente a un individuo en particular. Por tanto, son funcionamientos y capacidades que las personas no obtendrían por sí solas sino son producto del proceso desarrollado mediante una colectividad, cuyo beneficio potencial recae sobre el colectivo. Este concepto es clave para esta investigación, considerando que, durante el proceso de extensión universitaria, que desarrollan las universidades conjuntamente con personas de comunidades rurales y urbanas, buscan ofrecer oportunidades o libertades que trascienden los logros individuales de la ciudadanía participante, por ejemplo, para conseguir objetivos de cambio en los ámbitos organizacional y comunitario (Ruiz et al., 2008).

La Tabla 4.2 resume los conceptos del enfoque de las capacidades más relevantes para esta investigación, que están vinculados con las capacidades y los funcionamientos individuales y colectivos, así como de la agencia.

Tabla 4.2. Conceptos clave del enfoque de las capacidades para el análisis de la extensión universitaria

Término	Concepto	Participante a consultar
Capacidades individuales	<i>“El «conjunto de capacidades» estaría formado por los distintos vectores de funciones entre los que puede elegir” (Sen, 2000, p. 55), asimismo, “las libertades fundamentales de que disfruta [una persona] para llevar el tipo de vida que tiene razones para valorar” (Sen, 2000, p. 62).</i>	Estudiantado Personas de la comunidad
Capacidades colectivas	Se generan por medio del compromiso del individuo en una acción colectiva. El conjunto de funcionamientos que las personas obtienen gracias a su compromiso en una organización, comunidad o colectividad que le contribuyen a lograr la vida que tiene razones para valorar (Ibrahim, 2006).	Organizaciones sociales de base (comunidad participante)
Funcionamientos individuales	Los <i>funcionamientos</i> son definidos como <i>“las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser” (Sen, 2000, p. 54).</i>	Estudiantado Personas de la comunidad
Funcionamientos colectivos	Logros colectivos generados a partir un proceso de acción colectiva cuyos beneficios son colectivos (Ibrahim, 2006).	Organizaciones sociales de base (comunidad participante)
Agencia individual	Es la capacidad de las personas para conseguir los objetivos que valoran y tienen razones para valorar (Sen, 2000).	Estudiantado Personas de la comunidad
Agencia colectiva	Incluye el uso de la libertad de agencia mediante la que los individuos persiguen objetivos distintos a los suyos, con la participación en una colectividad (Ibrahim, 2006).	Organizaciones sociales de base (comunidad participante)

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Factores de conversión y distinción entre medios y fines

En el enfoque de capacidades el ser humano constituye el medio y el fin del desarrollo y los aspectos económicos uno de los diversos medios para alcanzar sus objetivos (Sen, 2000). La educación, para permitir acceder a otras alternativas de desarrollo, es reconocida como generadora de oportunidades esenciales; siendo necesario un equilibrio entre la formación de capacidades humanas y el uso que la gente le da a esas capacidades adquiridas, en favor de otros (Sen, 2000; Walker y McLean, 2013).

Para Sen (2000), la *libertad*, definida como el objeto del desarrollo, actúa como punto de partida del enfoque de capacidades. De tal manera que la evaluación bajo este enfoque se concentra en estudiar la ampliación de sus libertades fundamentales, que permite a las personas lograr vidas prósperas, y sus consecuentes beneficios en el bienestar humano. La privación de libertades se expresa en condiciones como pobreza y escasez de oportunidades económicas o

políticas. Las libertades humanas o capacidades permiten a las personas decidir el tipo de vida que quieren llevar, para *ser y hacer* lo que ellas quieran.

Los *factores de conversión* influyen en cómo las personas pueden convertir las oportunidades (o libertades) en funcionamientos reales. Permiten profundizar en lo que afecta la libertad de agencia de las personas, mediante el análisis de tres factores: personales, sociales y ambientales (Robeyns, 2017; 2005; 2003). Según Robeyns (2003), los factores de conversión personales están vinculados a la condición física y psicológica como los valores, actitudes y habilidades. Los sociales se vinculan con el marco político, institucional y de normas sociales, por ejemplo, políticas públicas, normas sociales, roles de género, jerarquías sociales, relaciones de poder; incluiría factores como el marco legal institucional, el presupuesto, incentivos institucionales. Por último, los factores medioambientales se asocian con aspectos geográficos y condiciones ambientales, culturales, de seguridad e infraestructura, como podría las condiciones y la lejanía de universidades con las comunidades.

Según Alkire y Deneulin (2009b), Sen nos propone identificar los funcionamientos o cosas, dentro de lo razonable, que las personas valoran ser y hacer. El enfoque de las capacidades al centrarse de manera directa en las capacidades persigue expandir lo que la gente realmente valora; más allá de promover el aumento del número de opciones a las que aspiren las personas su objetivo es ampliar la calidad de la vida humana. Las nociones de capacidades, procesos u oportunidades de la libertad desempeñan un papel sustantivo abarcador tanto del propio bienestar individual como de las acciones de solidaridad con los más empobrecidos. Por tanto, se sobreentiende la prioridad de las acciones educativas hacia el fomento del desarrollo social, empoderamiento, participación, autonomía, responsabilidad, acción política bien informada, debate público y prácticas democráticas.

Sen señala el potencial de la evaluación de las capacidades para distintos propósitos en contextos específicos, en la comprensión del papel social y la importancia de las diferentes capacidades, donde esa evaluación parte de las perspectivas de las mismas personas participantes. Sin embargo, no avala la construcción de listas de capacidades fijas como único camino (Sen, 2004). Sen se reusa a elaborar listas de capacidades, porque concibe una vida buena desde una visión amplia que integre las diversas concepciones (capacidades) y no en algunas nociones específicas (funcionamientos). No obstante, Nussbaum sostiene que, por justicia, todo el mundo debería tener derecho a un mínimo de capacidades humanas centrales, correspondiéndole al Estado garantizarlos.

4.2.3. Los funcionamientos y capacidades como espacio pluralista evaluativo

El rol normativo o evaluativo del enfoque de las capacidades llama evaluar las políticas y arreglos sociales vinculados a las libertades de las personas para promover o conseguir los funcionamientos o logros que valoran, a examinar las capacidades que han sido ampliadas (Alkire, 2005). Esto, por ejemplo, pone en valor las oportunidades que tienen nuestros pueblos indígenas de sostener estilos de vida desde una cierta relación armoniosa, respetosa con el ambiente (Delgado, 2018) y con propuestas del buen vivir que apuestan al reconocimiento explícito de los derechos de la naturaleza, al coexistir de las personas en armonía con la naturaleza, a respetar la tierra, el territorio y el entorno natural (Merino, 2018). Al respetar el criterio de considerar a cada persona como un fin, se necesita buscar una transformación social para el desarrollo humano sostenible, que agencie acciones de atención a los grupos excluidos históricamente, proteja el hábitat de la humanidad y preserve el planeta (Clausen, 2018).

Los procesos de desarrollo son de carácter normativo o ético, porque están basados en juicios de valor respecto a cómo deberían comportarse los distintos grupos en la consecución de los objetivos (Alkire y Deneulin, 2009 a, b). Por eso, la teoría sugiere, antes de la realización de una política o un juicio de valor, por ejemplo, sobre cómo debería ser la educación superior,

desarrollar los análisis y conceptualizaciones sobre lo que buscamos, qué es lo más importante y para quiénes y encontrar las mejores alternativas, para luego, diseñar las políticas, pedagogías o propuestas de mejoras y ponerlas en práctica.

Robeyns (2009) destaca los principios señalados por Sen y Nussbaum, al centrar la atención en las capacidades (oportunidades) que gozan las personas para realizar los funcionamientos, en lugar de basarse solo en sus funcionamientos. Según Robeyns, la teoría y los principios de justicia descansan en que la justicia se consigue cuando todos tienen igualdad de oportunidades reales.

Desde la extensión universitaria, la aplicación del enfoque también convoca a indagar sobre las barreras (factores de conversión) que les impide a las personas, participantes de dicho proceso sustantivo, ampliar sus capacidades y aprovechar sus libertades. Estudiar los factores sociales que influyen y restringen el resultado o impacto social del extensionismo también ofrecería insumos para la toma de decisiones sobre el modelo pedagógico y la gestión universitaria. Por tanto, es necesario analizar los factores de conversión personal, socio-institucional y medioambiental que influyen para que las personas puedan convertir las oportunidades (o libertades) en funcionamientos reales.

Sen y Robeyns plantearon la instrumentalidad y complementariedad existente entre los derechos y las libertades. Por eso, se requiere de la intervención del Estado, y sus instituciones, como facilitadores de oportunidades sociales fundamentales para el desarrollo de las personas. El Estado y las organizaciones sociales debe promover la autosuperación de privaciones individuales, que las personas se empoderen y dejen de ser receptores pasivos de prestaciones, para convertirse en agentes activos de cambio. La idea es contribuir al desarrollo social, más allá de lo económico a las contribuciones para el cambio social (Sen, 1998).

Varios académicos también destacan virtudes de la complementariedad del enfoque de desarrollo humano con otros enfoques; por ejemplo, de las visiones humanistas que comparten los enfoques de desarrollo humano y de derechos. De acuerdo con Valencia (2018), estos enfoques tienen objetivos de bienestar, justicia social y medio ambiente. Por ello, se realizan esfuerzos para aportar en lo conceptual a la definición de la naturaleza y la integración de enfoques. Asimismo, algunas investigaciones intentan ayudar a producir, en lo empírico, evidencias tanto de formas de protección de derechos como de la expansión de capacidades orientadas y comprendidas entre ambos enfoques. Una parte del potencial de esta combinación se respalda en su posible aportación para la prevención y el análisis estructural que superan los abordajes clásicos.

Según Deneulin (2018), esa complementariedad del desarrollo humano sirve de reforzamiento mutuo entre enfoques. La combinación del enfoque de derechos humanos y desarrollo sostenible, con el desarrollo humano, proporciona legitimidad moral a los objetivos del desarrollo humano. Por ejemplo, la legislación internacional con derechos a la salud, educación y la no discriminación, nutren la legitimidad a los objetivos de desarrollo para proponer cambios y movilizar recursos para garantizar los derechos y ofrecer servicios en condiciones de igualdad y calidad. De ahí que se vuelquen las miradas a los factores institucionales que violan los derechos y a las personas que carecen de estos derechos, a quienes están en condiciones de privación de los derechos humanos básicos. También hacen falta más esfuerzos por introducir las teorías de la equidad y la justicia.

Marta Nussbaum comparte los postulados centrales del desarrollo de Sen, vinculados al bienestar y la calidad de vida centrado en las oportunidades de las personas de transformar los recursos materiales e inmateriales en funcionamientos valiosos. Nussbaum elaboró una lista de diez capacidades humanas centrales que permitieran evaluar el bienestar humano, teorizar la justicia y orientar las acciones sociales. En esta lista, pone énfasis en la necesidad de que las sociedades, por justicia social, logren disponer un mínimo social básico de capacidades en las

personas, ineludible para una vida digna (Nussbaum, 2001). Las personas, desde esas capacidades, lograrán elegir mejor lo que valoran y perseguir sus propias metas. Estas capacidades humanas centrales se muestran en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Capacidades centrales para el funcionamiento humano

Capacidad	Conceptualización
Vida	Llevar una buena vida, la no muerte prematura y vida humana normal, llevada desde un modo que merezca vivirse.
Salud corporal	Mantener una buena alimentación y techo adecuado.
Integridad corporal	Moverse espacialmente con libertad, soberanía del cuerpo humano y su seguridad.
Sentidos, imaginación y pensamiento	Utilizar los sentidos, imaginación, pensamientos y razonamiento, libertad de expresión, de práctica religiosa, autonomía.
Emociones	Generar vínculos con personas y cosas externas a lo personal.
Razón práctica	Modelar su pensamiento del bien y de comprometerse en una reflexión crítica acerca del planteamiento de la propia vida
Afiliación	De vivir con y hacia otros, preocuparse por los demás y respetar a los demás y a sí mismo.
Otras especies	Cuidar de las otras especies animales y vegetales y de la naturaleza.
Juego	Reír, jugar y disfrutar de recreación.
Control del propio entorno	En el ámbito político y material, participar de los procesos políticos, ejercer los derechos cívicos y de propiedad, al empleo.

Fuente: Elaborado a partir de Nussbaum, 2001, p. 120.

4.3. Visiones de la educación superior desde el enfoque de las capacidades

Si bien los debates sobre la educación superior al servicio del enfoque de capital humano han incrementado en las últimas décadas (Deneulin, 2018; Walker, 2012, Boni y Gaspar, 2011; Sen, 1998), las visiones instrumentalistas de la educación no son tan recientes. Desde la década de 1960 se comenzaron a filtrar progresivamente las perspectivas de contribución al valor agregado y la productividad económica en los modelos educativos. Actualmente, en algunos casos, los objetivos educativos se reducen exclusivamente a atender las estadísticas de alfabetización y matrícula, lo cual resulta sumamente preocupante (Unterhalter, 2018).

El enfoque de capital humano resulta adversario de las universidades porque concibe a la educación como una inversión dirigida a incrementar el capital físico. Así, los gobiernos invierten en educación interesados solamente en propiciar mejoras a los niveles salariales, la producción y las tasas de retorno y, por ende, importan primordialmente las cualidades humanas convenientes para el crecimiento económico (Sen, 1998). Mientras el capital humano acota las decisiones a criterios económicos, el desarrollo humano se ocupa de la expansión de capacidades que permiten a las personas tener mayores libertades humanas para vivir el tipo de vida que valoran. Por eso, la visión de capital humano es calificada como limitada, parcial y restrictiva, al tiempo que la capacidad humana de mayor alcance, rica, plena, integral y acumulativa (Sen, 1999, 1998).

Si bien las relaciones y diferencias conceptuales entre capital humano y capacidad humana están íntimamente relacionadas, pero se diferencia en el carácter de agencia que ejercen las personas Sen (1998). El primero pretende agencia de las personas en pro de las posibilidades de producción, mientras en el segundo busca que las personas consigan habilidades para llevar el tipo de vida que determinan valiosa y ampliar su posibilidad real de elección. Siendo lo debido, utilizar la visión que haga más justicia en las interconexiones de la vida de las personas, las familias y las sociedades y en las integraciones para su desarrollo (Sen, 1999).

Las habilidades de las personas para juzgar lo valioso se hace por razones directas o indirectas dependiendo de “sus características personales, sus antecedentes sociales, sus circunstancias económicas” (Sen, 2000, p. 69). Las directas refieren a los funcionamientos para enriquecer directamente la vida, como estar saludable y bien nutrido, mientras las indirectas aquello que contribuye a mejorar las producciones futuras o incrementos en sus ingresos. La perspectiva de capacidad humana integra las dos, mientras el capital humano, aunque podría hacer lo mismo, suele hacerlo únicamente en términos de valor indirecto. La Figura 4.1. resume la comprensión de Sen (1998) de ambas perspectivas con énfasis en el papel de las capacidades humanas en las relaciones directas (bienestar, libertad) e indirectas (producción económica y el cambio social).

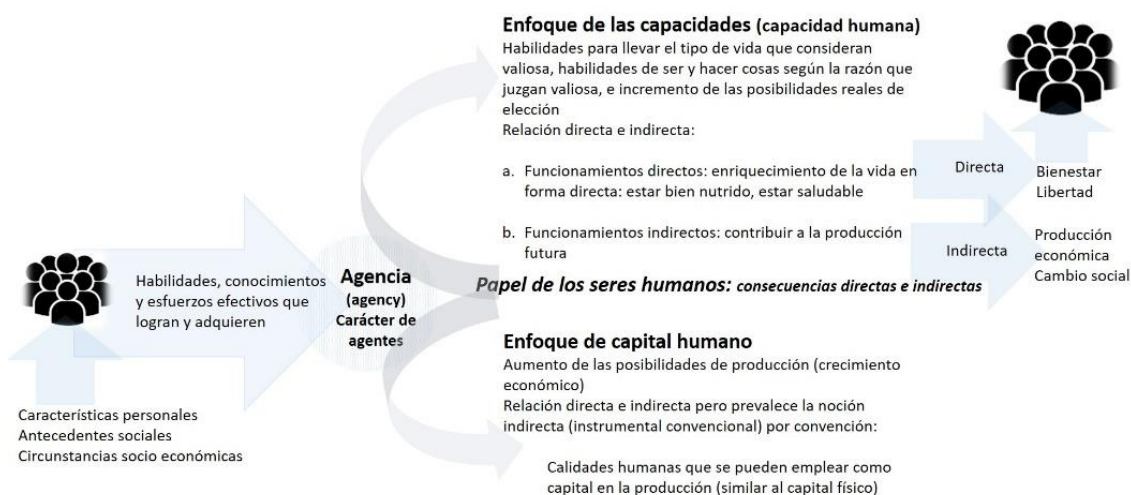


Figura 4.1. Visiones del enfoque de capital humano versus enfoque de las capacidades

Fuente: Elaboración propia a partir de Sen (1998).

Según Sen (1998), ambas perspectivas deben centrar la atención en la humanidad, desde una visión integral del desarrollo económico y social, pues “Si una persona llega a ser más productiva en la producción mediante una mejor educación, una mejor salud, etcétera, no es absurdo esperar que también pueda dirigir mejor su propia vida y tener más libertad para hacerlo” (p.70). Para Sen esta perspectiva fue sostenida por Adam Smith en La riqueza de las naciones y en La teoría de los sentimientos morales. En ese sentido, se pone en alerta tomar en cuenta la diferencia entre medios y fines del desarrollo entre ambas perspectivas, pues no se debe ver a los seres humanos como “meros instrumentos de producción” sino como el fin del desarrollo (p. 71).

Walker (2006) enfatiza en la necesidad de crear alternativas a la teoría del capital humano para aprovechar el valor intrínseco y económico de la educación superior. Por ello el potencial del enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, que atiende a la educación como una libertad instrumental y un elemento constitutivo del desarrollo (Walker and McLean, 2013; Sen, 2000;). Tal y como lo resume la Tabla 4.4, los presupuestos del desarrollo humano varían sustancialmente respecto a las visiones neoliberales, que hoy están presionando fuertemente a las universidades.

Tabla 4.4. Comparación entre el desarrollo humano y el neoliberalismo

Configuraciones	Desarrollo humano	Neoliberalismo
Objetivos	Expansión de capacidades humanas	Maximización del bienestar económico
Libertad de elección	Entendida como capacidades y funcionamientos humanos	Entendida como utilidad y satisfacción de preferencias
Derechos promovidos	Todos los derechos humanos	Derechos políticos y civiles
Preocupaciones atendidas	Equidad y justicia	Eficiencia económica
Salud y educación	Intrínsecamente valiosos	Vistas como una inversión
Papel del Estado	Funciones importantes	Estado mínimo
Foco de preocupación/medios	Las personas como fines y como foco de preocupación, el crecimiento económico es solo un medio para un fin	Las personas como medios, y los mercados y el crecimiento económico como foco de preocupación
Pobreza	Es una privación multidimensional	Definida por la población por debajo de un nivel de ingresos
Medición del bienestar	Es multidimensional y algunas dimensiones es inconmensurable y no se pueden comparar monetariamente	Términos de utilidad, ingreso y costo de oportunidad
Composición /práctica	Multidisciplinar y pragmático	Económico y dogmático
Datos	Enfoque monetario o económico conduce a datos débiles	Datos de buena calidad, pero negación de aspectos no económicos

Fuente: Deneulin (2018; adaptado de Jolly, 2003).

Tanto en la Figura 4.1 como la Tabla 4.4 hacen distinción entre medios y fines de ambas perspectivas, aspecto que trae consecuencias prácticas de las políticas públicas. No hay claridad del por qué las habilidades humanas deberían solo verse como instrumentos de producción, para ser orientadas al crecimiento económico como primera razón. En ese sentido, otra de las virtudes de las expansiones de las capacidades es su papel instrumental en el desarrollo social, en las generaciones de cambio social, aspecto que también excede lo meramente económico. Estudios empíricos han podido demostrar las contribuciones de la ampliación de la educación en áreas valiosas para las sociedades, no asociadas al factor producción o de fabricación de mercancías.

La educación es clave para las naciones por su efecto directo en múltiples áreas de las personas Sen (2000). La educación aumenta las oportunidades de adquisición de información, habilidades y técnicas nuevas que impactan factores de gran relevancia para las sociedades. Una gran mayoría de los problemas sociales pueden ser superados por medio de la educación, por eso su acceso a las sociedades es vital. Tal y como lo expresa Nussbaum (2001), se debe contribuir a que todos los miembros que integran la sociedad tengan oportunidades para desarrollar las capacidades humanas centrales, como parte de la responsabilidad compartida de todas las organizaciones públicas con los más necesitados.

Según Sen (1998), esta comprensión del desarrollo permite vislumbrar que tanto la prosperidad económica como el mejoramiento de los servicios de salud, educación y atención médica, son medios para ampliar las libertades que disfrutaban las personas. La importancia radica en que además de permitir que las personas aumenten su productividad, los ingresos individuales y aportes a la economía, también contribuyan a tener una vida más larga, más libre y más provechosa.

La riqueza de la educación en términos de bienestar y libertad de las personas, se refleja al dar una mirada a los resultados de sus beneficios desde las dos perspectivas, de capital humano o de las capacidades humanas. Para Sen (1998), si se hace una valoración desde la perspectiva del capital humano, este factor (la educación) permite a la persona lograr un incremento en su nivel de eficiencia en la producción de bienes y servicios y del valor agregado de la producción de la economía; también podría aspirar a un mayor ingreso económico. Aunque el ingreso no se incrementara, aun así, la persona ampliaría sus beneficios logrados con el desarrollo de acciones importantes para su vida, como el poder leer, comunicar, participar y tomar decisiones con más información (Sen, 1998). Los beneficios derivados de la educación exceden lo logrado en la producción de bienes y servicios y da cuenta de sus beneficios en las capacidades humanas.

4.3.1. ¿Cómo formar profesionales con visiones de bienestar individual y colectivo?

Nos proponemos entender, desde el enfoque de las capacidades, qué podemos hacer desde la extensión universitaria para atender la misión de construir universidades capaces de formar profesionales con capacidades y compromisos para actuar en favor de su propio bienestar y del bienestar de otras personas, especialmente las más empobrecidas.

Robeyns ha señalado numerosas veces que el enfoque de las capacidades es un marco conceptual normativo en diversos ámbitos. Por ello, es utilizado para conceptualizar, medir y evaluar el estado del bienestar individual, de los arreglos sociales, de las prácticas de desarrollo y de los proyectos para el cambio social, así como en el diseño de iniciativas sociales y de políticas de bienestar de las instituciones (Robeyns, 2016, 2003), como es el caso de las políticas y pedagogías de las universidades.

En ese sentido, encontramos que, por un lado, es imperativo aprovechar éticamente el potencial de la educación como un medio para que la persona logre la auto-superación de privaciones individuales que restringen su desarrollo. La educación permite a las personas mejorar sus condiciones en diversos ámbitos, como cultura, economía y política; favorecer su desenvolvimiento individual y colectivo; y, empoderarse y dejar de ser receptores pasivos de prestaciones, para convertirse en agentes activos de cambio (Sen, 2000). Las personas con conocimiento y una educación crítica tienen mayores posibilidades de construir un mejor plan de vida (Walker, 2018). La educación favorece el florecimiento humano (Unterhalter, 2018), pues empuja el cambio en el mundo, gracias al empoderamiento y el conocimiento para transformar sus realidades.

Por otro, destaca la importancia de desarrollar estudios empíricos en educación vinculados a las acciones educativas, que favorezcan develar condiciones primordiales para el desarrollo de las personas, más allá de lo económico (Sen, 1998).

Contrario al enfoque de capital humano que presiona a tomar decisiones desde criterios de eficiencia o productividad y contenidos neoliberales (Deneulin, 2018), nos piden utilizar el enfoque de las capacidades para entender las causas y funcionamientos de las estructuras sociales que oprimen, dominan o marginan a grupos (Robeyns, 2009), como son el racismo, género y clases sociales.

Boni y Gasper (2011) ofrecen una selección de los cuatro valores fundamentales del desarrollo humano, que pueden ser utilizados para aportar elementos para repensar la investigación, la docencia y co-creación de conocimiento con la participación activa de la comunidad; este último se podría asociar con los procesos de extensión universitaria en contextos latinoamericanos.

En la Figura 4.2, se conceptualizan estos valores que, según los autores, sirven para el diseño y la evaluación de prácticas y políticas de gestión académica, docencia, investigación, extensión y gobernanza universitaria en función del desarrollo humano de las y los participantes. Estos valores se sustentan en seis grupos de valores identificados por Penz et al. (2010), a saber, i)

bienestar y seguridad humana, ii) equidad, iii) participación y empoderamiento, iv) derechos humanos, v) libertad cultural y iv) sostenibilidad ambiental. Además, se integran los debates del desarrollo humano de los últimos 50 años, excluyendo únicamente el valor de los derechos humanos, debido a que se sobrepone con otros.



Figura 4.2. Valores centrales del desarrollo humano

Fuente: Monge, Zlateva y Boni (2019) a partir de Boni y Gasper (2011).

De acuerdo con Unterhalter (2018), las contribuciones de los trabajos del enfoque de las capacidades a la educación a nivel general se pueden categorizar en tres grupos, a saber,

- i. Aplicación de las capacidades, funcionamientos y factores de conversión a la educación, de la conversión de recursos en capacidades.
- ii. Estudios de los currículos formativos, pedagogías, discapacidades, desigualdades de género y necesidades especiales de educación mediante cruces del enfoque de las capacidades con debates sobre los derechos humanos, las equidades y justicia social en la educación.
- iii. Análisis de estadísticas incorporando el enfoque de las capacidades sobre temáticas vinculadas a los aprendizajes de los diferentes grupos de edades y valoraciones y medición de la educación.

Por ese potencial que surge de la vinculación del enfoque de las capacidades y la educación, Sen (1998) solicita se trabaje en tres ejes orientados la comprensión del papel de las capacidades en las distintas contribuciones y entre sí, estos son: i) las relaciones directas de la educación con el bienestar y las libertades de las personas; ii) las funciones indirectas de la educación, en sus influencias en la producción económica y, iii) las funciones indirectas mediante sus influencias en los procesos de cambio social. Para esto son foco prioritario los estudios de temáticas vinculadas a las modalidades y contenidos de la prestación de servicios educativos, a las organizaciones y a las necesidades del estudiantado y de las sociedades.

Boni y Walker (2013) ponen énfasis en la importancia de que la educación superior se convierta en un espacio pedagógico de enseñanza y aprendizaje capaz de generar una diferencia real en la vida de personas de todos los orígenes y abrir oportunidades para las mujeres y los miembros de la clase trabajadora. Según las autoras, la idea esencial es mejorar la agencia de las personas

enfocada a la consecución de capacidades y objetivos de desarrollo humano, gracias a procesos dialógicos que consiguen criticidad, reflexividad y responsabilidad de las personas.

En el ámbito académico, se señala la necesidad de evaluar la educación en dos sentidos. Por un lado, en función de sus oportunidades, procesos y resultados de los aprendizajes conseguidos, de acuerdo con las aspiraciones de las personas; por otro, en sus contribuciones a la sociedad deseada (como nos gustaría que la sociedad llegara a ser), como en el empoderamiento, la equidad y la justicia social vistos desde los valores del desarrollo humano. La idea es no caer en el juego de organizar las universidades únicamente para dar respuesta a las necesidades de las sociedades de conocimiento, a pesar de la presión dominante de criterios de eficiencia, capital humano o costo-beneficio; por tanto, asumir un compromiso ético, político y pedagógico para darle valor a pedagogías que sean transformadoras (Boni, 2018; Unterhalter, 2018; Walker, 2018).

4.3.2. Capacidades estudiantiles deseadas

El enfoque de las capacidades nos permite partir de listas de capacidades elaboradas y construirlas con los datos empíricos, de manera deductiva, basándonos en las capacidades que han sido aplicadas, o bien, mezclando ambos métodos (Boni, 2018). No obstante, en esta investigación nuestro interés es desarrollar un proceso inductivo-deductivo, partiendo de los hechos o experiencias relevantes observadas y expresas por las personas participantes de la extensión universitaria (estudiantes y ciudadanía), para llegar a algunas explicaciones y comprensiones.

Desde algunos de los planteamientos disponibles, hay investigaciones basadas en procesos formales, informes y de visión institucional para avanzar en la comprensión de los procesos educativos, sus resultados e idearios educativos, orientados al desarrollo humano de las personas participantes. En este epígrafe, hemos seleccionado parte de la literatura sobre el enfoque de las capacidades en la educación. Para ello, nos basamos en trabajos de corte cualitativo liderados y/o supervisados por las investigadoras Martha Nussbaum (2005), de universidades norteamericanas; Melanie Walker, de la Universidad del Estado Libre (UFS por las siglas en inglés, University of the Free State) (Walker, 2006; Walker y McLean, 2013; Wilson-Strydom, 2015; Mtawa, 2019; 2017); y Alejandra Boni, de la Universidad Politécnica de Valencia (Torres, 2018; Boni, Lozano y Walker, 2010; Boni, et al., 2012; Boni, Sastre y Calabuig, 2015; Zlateva, 2017; Monge, Boni y Wilson-Strydom, 2020).

En su obra *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal* (2005), Martha Nussbaum estudia asignaturas, planes de estudios y prácticas institucionales universitarias norteamericanas dirigidas a disponer de una sociedad que desarrolle el pensamiento crítico sobre las desigualdades sociales y la diversidad. Como parte de los resultados, Nussbaum, inspirada en el pensamiento socrático, propone que la educación liberal ponga en valor el papel de las artes y las humanidades, los estudios de la multiculturalidad y el intercambio con minorías como medio de mejoramiento de las capacidades críticas e imaginativas y los juicios morales, del estudiantado, sobre su vida y su entorno. Para esto, es vital que la educación universitaria desarrolle tres capacidades humanas primordiales para el cultivo de la humanidad: el examen crítico de uno mismo (autoexamen), el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa.

Nussbaum abstrae esas tres capacidades, aclara que no son suficientes para una ciudadanía inteligente, pues también necesitaría, el saber científico. No obstante, precisa en que los currículos universitarios enfatizan ampliamente en los desempeños profesionales basados en capacidades lógicas y conocimiento. Por eso, las tres capacidades de la ciudadanía, que complementarían los currículos, las conceptualiza de la siguiente manera:

1. Capacidad para un autoexamen crítico y de las propias tradiciones: *“requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de hechos y la precisión del juicio”* (p. 29). Esta capacidad permitiría *“experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar como “vida examinada” [...] manejar sus asuntos de modo más reflexivo y sensato [...] para cumplir la promesa de la ciudadanía democrática”* (pp. 28-29).
2. Ciudadano del mundo: *“Capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación [...] implica entender cómo es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias”* (pp. 29-30).
3. Imaginación narrativa: *“capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender sus emociones, deseos y anhelos que alguien así quisiera experimentar [...] descifrar dichos significados mediante su imaginación”* (p.30)

En términos de Sen estas capacidades aportarían libertades, con ellas, las personas pueden decidir de manera informada cómo *actuar* y *ser capaces* de formar sus propias ideas y decidir el tipo de vida que quieren llevar (Robeyns, 2003).

Por su parte, en el 2006, Walker también se cuestionó los contenidos de la educación superior para permitir que el estudiantado obtenga capacidades humanas éticas valiosas. Esta autora sustenta su propuesta a partir de las diez capacidades centrales de Nussbaum (2001) y las aportaciones de Robeyns (2003), Flores-Crespo (2005), Narayan y Petesch (2002), entre otros. La autora nos propone reflexionar los propósitos y valores de la educación superior actual que respaldan a la agencia, el aprendizaje, las pedagogías, los valores públicos y la vida democrática. Tomando como centro la libertad, el florecimiento humano y el desarrollo educativo del estudiantado, elaboró una lista de capacidades pensada con fines de diseño y evaluación de políticas, pedagogías y procesos educativos universitarios. Esa lista, que se presenta en la Tabla 4.5, fue diseñada a partir de las voces de estudiantes y profesores.

Tabla 4.5. Habilidades, conocimiento y condiciones clave de los espacios educativos universitarios para la libertad y el florecimiento humano

Capacidad	Conceptualización
Razón práctica	Implica ser capaz de: realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas; construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.
Resiliencia educacional	Implica la habilidad para: orientarse en el estudio, el trabajo y la vida; negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.
Conocimiento e imaginación	Implica ser capaz de: adquirir conocimiento de un tema, de una disciplina o profesional; utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales; de debatir asuntos complejos; adquirir conocimiento por placer, para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social, y para la participación en el mundo; tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.
Disposición al aprendizaje	Implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador activo.
Relaciones sociales y redes sociales	Ser capaz de: participar en un grupo para aprender, trabajar con otros, y resolver problemas y tareas; trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo; formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio.
Respeto, dignidad y reconocimiento	Ser capaz de: tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza; valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales, y la diversidad humana; demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate; actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.
Integridad emocional, emociones	No estar sujeto a la ansiedad o el miedo, lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y discernimiento.
Integridad corporal	Seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior

Fuente: Walker (2006).

Walker (2006, p.142) además explora los valores del enfoque de las capacidades orientados a la promoción de la justicia social en el contexto de la educación universitaria, cuyos fundamentos se resumen en: i). reconocimiento de los valores intrínsecos e instrumentales de la educación superior, ii) abordaje del reconocimiento y la redistribución como fundamentos clave de la justicia social; iii) utilización de la agencia como medida de ventaja o desventaja individual durante la formación superior, iv) incorporación de criterios de la organización individual, los

arreglos sociales e institucionales; y v) creación de espacios para la orientación de las capacidades prioritarias de la formación, a fin de conseguir establecer derechos educativos.

Inspirados en las capacidades de Nussbaum (2006) y en la lista de Walker (2006), Boni, Sastre y Calabuig (2015), Boni et al. (2012) y Boni, Lozano y Walker (2010) presentan tres investigaciones de corte cualitativo. En la primera, hace una contribución sobre la educación superior y el desarrollo humano mediante el análisis de un proyecto sobre pedagogías basadas en la investigación de la Universidad de Sheffield, en Reino Unido. Parte de sus conclusiones muestran la bondad de las capacidades que promueve el desarrollo humano, que llevan a funcionamientos valiosos para la sociedad, como son la reflexión crítica, la discusión argumentativa y el empoderamiento y la capacidad transformadora. Por medio del cuestionamiento crítico y profundo de aspectos decisivos para su desarrollo, estos procesos favorecen que el estudiantado se cuestione y se reconstruya de forma progresiva, de manera positiva, individual y colectivamente, en sus dilemas éticos, su visión de mundo, estilo de vida o cosmovisión, bienestar y justicia social. Se vuelca la mirada a capacidades como: "*tomar parte en una discusión con los compañeros, pensar críticamente sobre la sociedad, estar informado, tener una disposición ética, tener buenas amistades, ser capaz de entender una pluralidad de perspectivas sobre un tema*" (Boni, Lozano y Walker, 2010, p. 3).

En la segunda investigación, utilizando las tres capacidades de Nussbaum (2005), Boni et al. (2012), explora dos espacios educativos universitarios en la UPV, España. El primero refiere de dos asignaturas optativas relacionadas con la cooperación internacional y el segundo al Colectivo Mueve, una asociación de estudiantes creada por iniciativa de dos egresados de las asignaturas optativas.

En la investigación, los autores propusieron al estudiantado, además de preguntas semiestructuradas, la valoración tanto del espacio como de las habilidades más valoradas de la lista de habilidades sobre ciudadanía global construidas a partir de la literatura disponible. La lista de habilidades era la siguiente: 1) Pensamiento crítico (la capacidad de razonar de manera lógica, argumentada); 2) Empatía (el ponerse en los zapatos del otro); 3) Participación (a nivel local, nacional, global); 4) Convivencia y respeto intercultural; 5) Reflexividad; y 6) Curiosidad. Dentro de los resultados generales se destaca el reconocimiento, por parte del estudiantado participante del espacio formal, de su avance en la expansión de pensamiento crítico. Mientras, miembros de Mueve razonaban haber consigo expandir tanto el pensamiento crítico como su capacidad cosmopolita y la agencia (Boni, 2018).

Boni, Sastre y Calabuig (2015) estudia el programa de pasantías para estudiantes de ingeniería de la UPV en países de América Latina denominado *Meridies*. Este programa permite al estudiantado poner en práctica su conocimiento adquirido durante su formación universitaria y enfrentarse a cuestionamientos técnicos y éticos diversos. En sus resultados, se logra evidenciar la aceptación estudiantil de su ampliación de capacidades personales y profesionales y el reconocimiento de la mejora de su conocimiento técnico, con habilidades y actitudes desarrolladas durante la estancia realizada. La investigación también favorece identificar algunas acciones por Meridies previas y posteriores a la estancia, como son la promoción de la participación con organizaciones locales, supervisión docente, espacios de debate y reflexividad estudiantil, con el fin de incrementar los beneficios a favor del bien público promovidos por el programa.

Como parte de los procesos inspirados por Alejandra Boni, dentro de los espacios de carácter formal, en el 2016 se realizaron dos tesinas del Master de Cooperación al desarrollo de la UPV. En dichas tesinas se exploraron dos espacios universitarios: El aprendizaje servicio en la UFS, Sudáfrica (Monge, 2016; Monge, Boni y WilsonStrydom, 2020) y la extensión universitaria en UNA, Costa Rica (Zlateva, 2017, 2016). En ambas experiencias se demuestra compatibilidad entre las acciones universitarias estudiadas y las orientaciones del enfoque de las capacidades

para el desarrollo humano (Monge, Boni y Zlateva, 2019). Los análisis lograron ofrecer evidencias de la expansión de capacidades de las personas participantes, basadas en las capacidades de Walker y McLean (2013), así como mejoras vinculadas con los valores del desarrollo humano de Boni y Gasper (2011). Las investigaciones demostraron que se trata de procesos formativos que promueven el entendimiento de realidades dinámicas y complejas y el compromiso para la transformación social, más allá de concentrarse exclusivamente en la adquisición de competencias profesionales para satisfacer las demandas del mercado de trabajo.

Estas dos investigaciones permitieron, posteriormente, divulgar el primer análisis de la coherencia con el desarrollo humano de las prácticas de aprendizaje-servicio (ApS) sudafricanas y de extensión universitaria costarricenses (Monge, Zlateva y Boni, 2019). Si bien estas investigaciones no precisaron las capacidades humanas conseguidas durante el proceso universidad-comunidad, lograron exponer algunos de los retos en común que enfrentan ambas universidades públicas, con el fin de consolidar este tipo de prácticas pedagógicas y asegurar la disponibilidad de esas oportunidades valiosas para el desarrollo humano de las personas participantes.

Torres (2018) aporta otra experiencia de investigación con el objetivo de hacer un análisis de dos programas de movilidad asociados a la cooperación universitaria al desarrollo de la UPV: Meridies-Cooperación y Programa de Cooperación al Desarrollo, desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano¹¹. Para esos fines elaboró a priori, partir de la literatura disponible, un índice de capacidades a ser evaluadas. Dicho índice comprendió las siguientes capacidades: 1) razón práctica, 2) afiliación, 3) resiliencia educacional, 4) conocimiento e imaginación, 5) disposición al aprendizaje, 6) relación social, 7) respeto, dignidad y reconocimiento, 8) integridad emocional e integridad corporal, 9) visión informada, 10) solidaridad, 11) integridad y 12) confianza y seguridad.

En el 2013, Walker y McLean retomaron ese análisis, también con la perspectiva ofrecida por Sen y Nussbaum del enfoque de las capacidades, para ampliar las comprensiones normativas sobre cómo debería ser una educación universitaria encaminada al bien público y hacia un profesionalismo capaz de actuar a favor de la justicia social de los grupos y sectores más vulnerables. Se proponen crear un índice de capacidades estudiantiles, a partir de información empírica extraída de la sociedad y de documentación de varias universidades sudafricanas¹², con el que consiguen esclarecer la manera en que la universidad puede obtener una transformación profesional que favorezca la expansión de capacidades y funcionamientos en áreas vitales para el desarrollo humano.

Este índice identifica las capacidades a las que las universidades deben orientar sus objetivos, para conseguir una formación que genere transformaciones individuales y colectivas, dentro y fuera del ejercicio de la profesión; por ejemplo, en la lucha contra las condiciones de pobreza e inequidad que les rodea (Figura 4.3). Por eso, es necesario que las universidades, durante el proceso formativo de la transformación del estudiantado, logren tener la disposición, el conocimiento y las habilidades para desempeñarse y desarrollar acciones a favor de los intereses de las otras personas.

¹¹ Esta tesis doctoral fue dirigida por Koldo Unceta Satrustegui y Alejandra Boni Aristizábal.

¹² En esa investigación participaron, por medio de entrevistas y discusiones, numerosos representantes de Organizaciones no Gubernamentales (ONG), estudiantes, profesorado y gestores de cinco campos profesionales (salud pública, trabajo social, derecho, ingeniería y teología) de tres universidades de Sudáfrica.

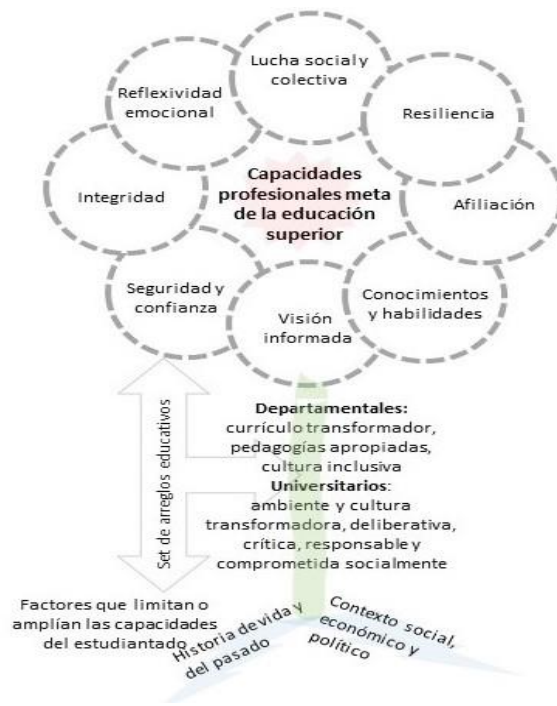


Figura 4.3. Capacidades profesionales meta deseadas para la educación universitaria

Fuente: Monge, Boni y Wilson-Strydom (2020) a partir de Walker y McLean (2013).

Estas ocho capacidades han sido conceptualizadas de la siguiente manera:

1. *Visión informada*: comprensión de la influencia del contexto histórico, socio económico, de las estructuras culturales y políticas en la vida de las personas y el ejercicio de su profesión.
2. *Conocimientos y habilidades*: aplicación de conocimiento especializado en el campo profesional basada en la visión informada. Habilidades humanas, cognitivas, intelectuales y gestión de proyectos, entre otras.
3. *Afiliación*: trabajo social exitoso en la construcción de relaciones con las personas de distintos perfiles. Igualdad de respeto, transformación social y empoderamiento de las personas.
4. *Lucha colectiva y social*: orientación hacia el liderazgo, el empoderamiento social y la promoción de los derechos humanos.
5. *Resiliencia*: enfrentar el sufrimiento del pasado, superar los obstáculos cotidianos, generar ideales, motivación y persistencia para alcanzar logros en el tiempo.
6. *Reflexividad emocional*: transformación personal para tener las capacidades de trabajo de promoción de la transformación social.
7. *Integridad*: comportamiento ético y honesto. Tener la valentía para defender lo que es correcto.
8. *Seguridad y confianza*: a cerca de su rol profesional, su capacidad para expandir la agencia y poder para contribuir al cambio.

El índice de capacidades profesionales para el bien común además de las ocho capacidades anteriores, comprende cuatro meta-funcionamientos de buenos profesionales públicos: i) reconocer la plena dignidad de todo ser humano, ii) actuar en la transformación social y reducir la injusticia; iii) estar bien informado y ser reflexivo e imaginativo en los juicios profesionales; y, iv) trabajar y actuar con otros para ampliar la gama de capacidades humanas. Asimismo, reconoce la prioridad de un set de arreglos educativos que orienten la formación hacia el bien público.

Ese set de arreglos educativos se refiere, a nivel micro universitario, al plan de estudios, pedagogías apropiadas y cultura en los departamentos y, a nivel macro, a la cultura institucional, relacionada con la educación transformadora, crítica, deliberativa y responsable. Además, reconoce a la historia y el contexto socio-cultural, político y económico como los factores que limitan o potencian el desarrollo de los funcionamientos meta y las capacidades profesionales.

Por su parte, Merridy Wilson-Strydom (2015) desarrolló en Sudáfrica un estudio de caso universitario, de corte mixto, para aportar al desafío del acceso y la participación de jóvenes en la educación superior. Wilson-Strydom estudia el nivel de preparación que enfrenta el estudiantado con sus capacidades de ser y hacer y sus limitaciones al ingresar la universidad. Dentro de los resultados identifica siete capacidades clave para la transición del estudiantado a la universidad, a saber, i) razón práctica, ii) conocimiento e imaginación, iii) disposición al aprendizaje, iv) relaciones sociales y redes, v) respeto, dignidad y reconocimiento, vi) salud emocional y vii) idioma, competencias y confianza.

Más recientemente, Ntimi Nikusuma Mtawa (2017) hizo una exploración del rol del aprendizaje servicio (ApS) de la UFS en el desarrollo humano utilizando las perspectivas del personal, estudiantes y miembros de la comunidad. Se utiliza el enfoque de las capacidades y el desarrollo humano para conceptualizar como el ApS promueve el bien público y el desarrollo humano de las comunidades de su entorno. Este marco analítico también le permitió cuestionar las barreras que impiden aprovechar el potencial transformador del ApS y teorizar mejoras para promover la justicia social y el empoderamiento social.

Como parte de los resultados, Mtawa identificó las capacidades y los valores para orientar el ApS en el camino del desarrollo humano. De acuerdo con las perspectivas del estudiantado, miembros de la comunidad y docentes, las capacidades estudiantiles conseguidas con el ApS son: afiliación, imaginación narrativa, ciudadanía local, pensamiento crítico/reflexivo, aprendizajes, conocimiento y habilidades, capacidad de aspirar, capacidades profesionales relacionadas con el bien público y formación de capacidades de ciudadanía (Mtawa, 2019). Por su parte, los valores incluyen la participación inclusiva y activa, un sentido de empoderamiento y agencia, mayor sostenibilidad, diversidad, espacio para la deliberación, paridad participativa y razonamiento y el avance de la justicia parcial (remediable).

CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, presentamos el marco de diseño de la investigación y la metodología aplicada. La investigación se ha planteado en respuesta a los vacíos de conocimiento en extensión universitaria y las dificultades de consecución de sus objetivos. La investigación pretendió ser coherente con nuestros presupuestos ético-políticos y pedagógicos de la educación superior, desde los contenidos de las visiones latinoamericanas, como medio de fortalecimiento de una gestión académica pensada y centrada en las personas, aspecto en que además se sustenta el enfoque teórico de las capacidades para el desarrollo humano. Por ello, como lo hemos presentado en el Capítulo IV, el estado de estas relaciones entre la universidad y la comunidad apuntaron a la extensión como idónea para la construcción de vínculos a favor de las personas. La extensión universitaria, incluida en la educación superior con la Reforma de Córdoba, es propia de Latinoamérica (Menéndez, 2017a; González 1996; Tünnermann, 1978); permanece vigente en toda la región (Acevedo, 2011).

Para el trabajo metodológico partimos del objetivo central de la investigación orientado a comprender la contribución del enfoque de capacidades para el desarrollo humano en la definición de prácticas de extensión transformadoras. Además, se consideraron las cuatro preguntas de investigación relacionadas con las capacidades del estudiantado y las personas de las comunidades, los factores de conversión y los recursos institucionales relevantes (epígrafe 1.4).

Este capítulo muestra los argumentos asociados a la aplicación del enfoque de investigación seleccionado y la respectiva justificación y descripción de los casos estudiados. Incluye las técnicas aplicadas, los procesos de recolección y análisis de datos. Finalizamos con los resultados de la examinación de los criterios de confiabilidad y ética de nuestro trabajo metodológico.

5.1. Enfoque de investigación

El diseño de la investigación lo enmarcamos en el enfoque cualitativo, desde el paradigma interpretativista-constructivista. Para esto acudimos, de manera crítica, a las visiones de las personas participantes de la extensión sobre las realidades estudiadas (Corbetta, 2007). Nos hemos orientado, atendiendo el problema en cuestión y sus finalidades, desde nuestra perspectiva ética-política de la educación superior y la naturaleza de las preguntas de investigación y del enfoque de las capacidades.

A lo largo de la historia de las ciencias sociales, han surgido diversas corrientes de pensamientos que dieron origen a diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento. Desde la segunda mitad del siglo XX, estas corrientes se han polarizado en dos enfoques principales de aproximaciones al conocimiento: el cuantitativo y el cualitativo de la investigación. El paradigma utilizado por las ciencias naturales, que tradicionalmente predominó durante muchos años, fue el positivista, dominado por la corriente cuantitativa (Álvarez-Gayou, 2004). No obstante, a partir de 1920 la Escuela de Chicago incorporó cambios desde los estudios de la vida humana desarrollados por la sociología, dando paso a las perspectivas cualitativas; espacio que, en 1960, se ponía claramente en disputa entre las dos perspectivas (Denzin y Lincoln, 2012).

La investigación social es como un dibujo, retrato o fotografía de las realidades sociales, donde la investigación cualitativa es un medio para el análisis y estudio a los objetos con profundidad, para comprenderlos, concentrando la mirada en la especificidad de los hechos sociales (Corbetta, 2007). Una descripción genérica de la investigación cualitativa cuenta que,

“[...] es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hace visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el

investigador [...] implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.” (Denzin y Lincoln, 2012, pp. 48-49).

Denzin y Lincoln (1994) reiteran el potencial de la perspectiva cualitativa para desarrollar aproximaciones naturalistas (en contexto), desde lo cotidiano del mundo social, del mundo en acción (la vida de las personas), con miradas múltiples y críticas. Las investigaciones cualitativas buscan captar la vida de las personas y para ello utilizan las expresiones lingüísticas etnográficas, de historias de vida, de narrativas históricas, con relatos en primera persona, mientras que las cuantitativas se concentran en los modelos matemáticos, cuadros y gráficos estadísticos de los patrones, regresiones, análisis lineales y logarítmicos. Con esto se puede contribuir a profundizar en las formas en que se producen los acontecimientos, para llegar a comprensiones interpretativas de las experiencias humanas y, desde una perspectiva crítica, el tratamiento de campos políticos, desde la diversidad de posiciones éticas y políticas. Para ello se pone el énfasis en la indagación de las construcciones sociales de las realidades, los vínculos cercanos entre las personas investigadoras y lo que se estudia (el fenómeno) y las limitaciones de los contextos, que condicionan las investigaciones. Este tipo de investigaciones utilizan para dar respuestas a interrogantes enfocadas en estudiar: *“cómo se produce la experiencia social y con qué significados”* (p. 7).

Los paradigmas fundamentan presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos básicos en las investigaciones. En el interpretativismo, lo *ontológico* se basa en la comprensión de que *“el mundo de los conocimientos es el de los significados atribuidos por los individuos”* (Corbetta, 2007). Lo *epistemológico* rechaza la objetividad y acepta una relación entre objetos de investigación y personas investigadoras y las conduce a la búsqueda de la comprensión del significado de las cosas (fenómenos), mediante enunciados de posibilidad y de tipos ideales, sin pretender llegar a generalizaciones (Corbetta, 2007); por tanto, una comunicación entre personas investigadoras y objeto, que interactúan mediados por sus valores (Valles, 1999). Metodológicamente, propone una relación de empatía entre personas investigadoras-objetos e interrelación investigador-observado. No basa el análisis por variables, como lo descrito por los paradigmas positivistas o postpositivistas, sino con técnicas cualitativas y análisis por casos (Corbetta, 2007).

Según Valles (1999), la teoría crítica ha fijado la atención en las realidades de dominación, poder y desigualdad que amenazan la vida social. Esto ha llevado a que, en el orden metodológico-práctico autores, como Guba y Lincoln, integren algunas cuestiones metas de la indagación, compatibles con los otros paradigmas; por ejemplo, la *“crítica y transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que constriñen y explotan a la humanidad* (Guba y Lincoln, 1994:113).” (p. 57). En tanto con el paradigma constructivista nos señala:

“[...] está basado en el conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significado simbólicos”. Respaldado por la metodología cualitativa, cuya lógica sigue un proceso circular que parte de una experiencia (o anomalía) que se trata de interpretar en su contexto y bajos los diversos puntos de vistas de los implicados. No se buscan verdades últimas, sino relatos. El diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación.” (p. 56).

Desde estas perspectivas, la investigación entendió que las personas participantes de la extensión universitaria, con sus significados, concepciones y percepciones, nos ayudarían a explicar y entender críticamente el fenómeno, desde todo aquello que les resulta valioso o lo que les impide o limita sacar provecho de él. Con esto, desde nuestros valores y los posicionamientos de las personas participantes, nos propusimos comprender el fenómeno (los

beneficios de la extensión universitaria y sus restricciones) desde las interrelaciones de las personas participantes, dicho de otra manera, desde las relaciones universidad-comunidad, y sus condicionantes vinculados; una comprensión, por tanto, basada en los significados que le dan las personas, con los que tenemos, de la extensión universitaria.

De modo que, a partir de las preguntas de investigación, nuestro posicionamiento crítico, el marco teórico elegido y el enfoque cualitativo, seleccionamos un conjunto de técnicas para recoger los datos e intentamos comprender las interrelaciones de las personas dentro de su contexto. Según Paz (2003), *“el término cualitativa implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada”* (p. 124). Para ello, la identificación de las técnicas se realizó con la finalidad de comprender: cómo veían las personas los hechos vinculados a la extensión universitaria; cómo han experimentado las realidades; cómo las experimentaban otras personas en otros contextos; cómo una universidad, orientada por el desarrollo humano, podría aportar a lo que es valioso para las personas. Por tanto, la atención la centramos en las personas en sus contextos, donde todas las perspectivas son valiosas, por lo que se buscan comprensiones detalladas de las perspectivas de las personas, buscando respuesta a sus cuestiones en el mundo social (Denzin y Lincoln, 2012).

5.2. Tipo de investigación

Como se explicó anteriormente, en la presente investigación social cualitativa nos fundamentamos de manera crítica en las perspectivas interpretativista-constructivista. Buscábamos avanzar en la comprensión de los resultados que se derivan de las relaciones (interrelaciones) entre las universidades públicas y las comunidades, en favor del desarrollo humano de las personas participantes. La realizamos con estudios de caso, a partir de la profundización en los significados para las personas, desde las experiencias particulares de dos Universidades Latinoamericanas, de Argentina y Costa Rica. Nos propusimos centrar un especial interés en la recuperación de las voces y las propias perspectivas de las personas participantes (Corbetta, 2007), por tanto, recuperar y comprender algunas dimensiones del fenómeno, desde la lentilla del desarrollo humano. Basadas en las valoraciones sociales máspreciadas, de las contribuciones universidad y comunidad y los principales recursos y factores de conversión determinantes en su implementación aspirábamos proponer recomendaciones institucionales para una extensión transformadora, basada en aquello que las personas más valoran.

5.3. Estudios de caso

El estudio de caso como método de investigación se destaca entre los diseños de tipo cualitativo, cuya característica básica es indagar en torno a un ejemplo específico (Álvarez y Moroto, 2012). La investigación por medio del estudio de caso parte de la teoría, que sirve como base de la investigación, pasando por la búsqueda de datos y la interpretación; permite un proceso que robustece la teoría (Yacuzzi, 2005). Se define como *“una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social [...] son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos”* (Pérez, 1994, p. 85).

Se tratan uno o varios casos de una situación concreta, constituidos por hechos o acontecimientos, grupos (una banda, un barrio), relaciones, instituciones u organizaciones, procesos sociales o situaciones específicas; generalmente, el número de casos suele ser reducido, por las exigencias de profundidad e identificación con el objeto estudiado (Corbetta, 2007). Según Neiman y Quaranta (2006), se diseñan a partir de un determinado *recorte* empírico y conceptual de las realidades sociales, de manera subjetiva y parcial. De ahí que el estudio de caso permite concentrarse y profundizar en un número definido de hechos o grupos para conseguir una comprensión holística y contextual. Por lo tanto, un estudio de caso permite,

“El abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1995) (...) la elección del caso es el resultado del recorte temático, y el estudio de caso es definido por el interés mismo (...) el acento se ubica en la profundización y el reconocimiento global del caso y no es la generalización misma de los resultados por encima de este (Blasco, 1995)” (p. 219).

Consideramos que este método aportaría sustantivamente a la investigación, porque permitiría realizar un análisis centrado en la comprensión profunda de la realidad (Stake, 2005), por medio de la contextualización del objeto de investigación (Yin, 1989) y la comprensión de los significados de las experiencias (Pérez, 1994). Otras de las fortalezas del método apuntaban a la flexibilidad y colaboración a la toma de decisiones (Arnal et al., 1994). Todo esto, en su conjunto, sugirió importantes oportunidades para el cumplimiento de los objetivos planteados.

5.4. Selección de unidades de estudio y sujetos participantes

De acuerdo con Neiman y Quaranta (2006), los casos pueden elegirse por criterios como los intereses de índole intrínseco del tema o instrumentales, derivados de algún problema conceptual o empírico que interesa abordar. A partir de esto se definen los sujetos y se estima una muestra deliberada, de acuerdo con los intereses temáticos o empíricos y la elección de los casos se hace a partir de criterios enmarcados en los objetivos de la investigación. La investigación se asentó en nuestro interés intrínseco como investigadora de aportar a la educación transformadora de las interrelaciones universidad–comunidad (extensión universitaria) desde las capacidades humanas más valoradas por las personas, por tanto, fueron fundamentadas en las voces de las personas participantes, respetando sus miradas (Neiman y Quaranta, 2006).

Retomando las preguntas de investigación y el contenido histórico del objeto de investigación, consideramos vital ampliar las miradas con un acercamiento profundo a las prácticas pedagógicas y de gestión académica desarrolladas en el contexto argentino, cuna de la extensión universitaria. Esto con el fin de explorar casos únicos, aislados, accediendo a otras visiones y realidades sociales, que nos permitieran dar respuestas a nuestras interrogantes; pues cada universidad tiene sus particularidades. Encontramos necesario el desarrollo de dos casos extensionistas de universidades públicas latinoamericanas.

Los criterios de selección básicos de cada estudio de caso estaban basados en condiciones propios de la naturaleza del fenómeno de estudio:

- i) Universidades públicas latinoamericanas con trayectoria demostrada en extensión.
- ii) Acciones específicas de extensión universitaria vigentes al momento de la investigación con alta participación estudiantil.
- iii) Aceptación y compromiso explícito voluntario para el desarrollo del estudio, por parte de autoridades universitarias correspondientes y docentes a cargo de los procesos formativos con componente de extensión.

Como la investigación se enfocó a las capacidades estudiantiles y de las personas locales externas a las universidades, encontramos de potencial riqueza la aportación de aquellos procesos formativos (desde la docencia), desarrollados fuera del aula, fuesen de asignaturas específicas del plan de estudios o mediante procesos promovidos voluntariamente (libertad de cátedra) por los cuerpos docentes extensionistas, en las asignaturas a su cargo. De tal manera, los sujetos de nuestro estudio correspondieron a personas vinculadas a la extensión universitaria: i) estudiantes; ii) docentes extensionistas; iii) gestores académicos o actores vinculados a la gestión; y, iv) personas representantes de las comunidades y las organizaciones locales de las comunidades.

Desde el inicio, el caso de Costa Rica intencionalmente constituía, la UNA, por intereses de la Vicerrectoría de Extensión subyacentes al desarrollo de esta investigación doctoral (según el Anexo 2). Como se explicó en el epígrafe 3.2, desde su creación en 1973, ha conservado su impronta humanística latinoamericana (Ruiz, 1992), que le permitió sostener compromisos con el desarrollo nacional y los sectores menos favorecidos de la sociedad (UNA, 2015). Entre las cinco universidades públicas costarricenses, la UNA ha destacado por su cultura extensionista, principalmente en territorios rurales del país (UNA, 2015; Ruiz et al., 2008; Zlateva, 2017).

Previamente, se contó con la aceptación y el compromiso de participación de equipos de la Vicerrectoría y de extensionistas. En consecuencia, la UNA cumplía con los criterios básicos establecidos para el estudio de caso.

Se diseñó, como punto de partida, un estudio de caso exploratorio en Argentina. Determinamos clave incorporar otro criterio para la selección del caso argentino. La intención era superar nuestras visiones demarcadas por las fronteras costarricenses. Entonces, resultó esencial conectar con una experiencia que nos garantizara intercambios enriquecedores con pares de equipos gestores académicos extensionistas, favorable a la ampliación de las visiones filosóficas, epistemológicas y metodológicas de la extensión. Teniendo todo en cuenta, localizamos una universidad que además cumpliera la totalidad de los criterios utilizados para Costa Rica.

Cabe destacar que la institucionalidad de la extensión argentina, en su conjunto, presentó oportunidades de aprendizaje sobre nuestro fenómeno de estudio. Como se explicó en el epígrafe 3.3. con la creación de REXUNI, han logrado cambios favorables en el accionar de extensión a nivel nacional. Procedimos a examinar la información disponible sobre la UNR, verificando el cumplimiento de criterios de selección de los casos y, seguido, pedimos la aceptación de estancia de investigación por parte de la SEU. Una fortaleza encontrada en la UNR, nos resultó novedosa; los equipos de académicos gestores de la SEU no solo realizan labores de gestión académica, como es el caso de la UNA. Estos equipos, adicionalmente, formulaban y ejecutaban procesos extensionistas en comunidades y se encargaban del desarrollo de la asignatura de la cátedra de *Extensión, territorio y organizaciones sociales*, en la Facultad de Humanidades y Artes. La UNR presentaba iniciativas extensionistas con participación estudiantil, según el epígrafe 3.3.

De acuerdo con lo anterior, ambos casos cumplían con los criterios para la consecución de nuestros objetivos; dos universidades con las características adecuadas para explorar la extensión universitaria desde el enfoque de las capacidades. Como se trataba de dos casos con contextos particulares, la teoría llamaba a elegir unidades de estudio específicas para la recopilación de información dentro de cada caso. Se valoró la experiencia de EPPS-UNA y la FCV-UNR, así como acciones extensionistas lideradas por SEU, en el caso UNR. A continuación, se examinan las condiciones de las unidades de análisis de cada caso y los sujetos participantes.

5.4.1. Experiencias y participantes de UNA, Costa Rica

El diseño de la investigación se orientó desde el inicio con el caso de Costa Rica, a fin de disponer los criterios para el caso exploratorio en Argentina. Es así como que, para la definición de las unidades de estudio a investigar, partimos de la experiencia de la UNA.

Considerando la relevancia de la integralidad de las funciones y los procesos sustantivos universitarios (docencia, investigación y extensión) identificada en la revisión de la extensión (epígrafe 2.3.), como primer requisito fundamental, consideramos utilizar experiencias en comunidades, desarrolladas con el mayor número de estudiantes posible.

La investigación utilizó la experiencia de la EPPS de las dos primeras asignaturas *Práctica Organizativa I y II*, las que presentaban más afinidad con los fundamentos de la extensión universitaria crítica por sus fines de contribución a la construcción social de capacidades locales

desde áreas como bidireccionalidad, horizontalidad, participación social, desarrollo local y articulación de actores (EPPS, 2010a; 2010b). Estas asignaturas tenían coherencia con algunos de los enunciados de procesos transformadores propuestos por la literatura. Asimismo, atendimos los procesos desarrollados en la comunidad fronteriza Cureña de Sarapiquí, en el norte de Costa Rica (Mena et al., 2016), por su amplia trayectoria y la anuencia, por parte del cuerpo docente y estudiantil, de participar en la investigación.

A partir de las particularidades de la unidad de estudio, procedimos a la identificación de los sujetos de la investigación y los agrupamos en dos ámbitos universitarios a saber,

- i) **Ámbito interno:** personas de la comunidad intra universitaria participantes del desarrollo y la gestión de la extensión universitaria (representantes del cuerpo docente extensionista de EPPS y de la UNA, personas gestoras académicas de extensión, estudiantes participantes de la experiencia docente de Cureña y de otras iniciativas de extensión).
- ii) **Ámbito externo:** personas de la comunidad extrauniversitaria, participante de los procesos de extensión y de las comunidades de Cureña (representantes de las comunidades y organizaciones locales de Cureña).

La muestra estudiantil participante en la investigación inicialmente la elegimos considerando el estudiantado participante en Cureña durante 2011-2018. Sin embargo, en un primer ejercicio exploratorio de las capacidades estudiantiles (Monge, Mena y Gamboa, 2018) detectamos que el estudiantado ha estado bajo la misma supervisión docente durante todo el periodo. Ante esto, consideramos adecuado incorporar estudiantes que hayan participado en otros contextos (mismas asignaturas, pero con distintos docentes), para captar lo mejor posible las diversas visiones estudiantiles. Asimismo, por recomendación de equipos docentes de la UNA, se adicionaron tres estudiantes de otras iniciativas de extensión (en otras disciplinas de las Ciencias Sociales), para nutrir el análisis y complementar la información.

En Cureña, se contó con la participación de las personas locales (productores de leche, miembros de Coopecureña y de agrupaciones de mujeres, sociedad civil), asimismo, se incluyó a un miembro de una de las instituciones públicas de mayor presencia en la zona. Considerando que, podían participar estudiantes de otras iniciativas de EPPS, se invitó a tres estudiantes participantes en prácticas extensionistas desarrolladas en otras comunidades del país.

Tabla 5.1. Participantes de la UNA en la investigación

Comunidad/participantes/perfil	Propósitos por grupos de participantes
Intra-universitaria	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: Participación de los procesos de Extensión con la comunidad • Docentes/extensionistas: Participación en el diseño e implementación de acciones extensionistas desde la docencia • Gestores académicos: Participación en acciones de promoción, diseño e implementación políticas institucionales y gestión extensionista 	<p>Experiencias en el desarrollo de los procesos de Extensión con la comunidad. Profundización en sus logros y en sus perspectivas y limitaciones personales, académicas, institucionales y locales para (re)pensar el potencial de la extensión universitaria.</p> <p>Experiencia como supervisores del trabajo del estudiantado en comunidad y profundización en sus perspectivas y limitaciones académicas, institucionales y locales para (re)pensar el potencial de la extensión universitaria.</p> <p>Comprensión de experiencias del diseño e implementación de acciones institucionales de extensión universitaria, gestión de los procesos de extensión (objetivos, enfoques y estrategias), profundización sobre los conceptos, limitaciones y visiones de mejora para (re)pensar el potencial transformador de dichas prácticas.</p>
Extra-universitaria	
<ul style="list-style-type: none"> • Otras instituciones: Participación en procesos de extensión u organizaciones vinculadas a extensión • Comunidades locales: Líderes locales y/o participantes en procesos de extensión junto a con docentes y estudiantes 	<p>Profundización sobre los conceptos, limitaciones y visiones de mejora para (re)pensar el potencial transformador de la extensión universitaria desde sus experiencias docentes. Extraer aprendizajes centroamericanos valiosos.</p> <p>Experiencias en el desarrollo de los procesos de Extensión con las universidades y organizaciones vinculadas. Profundización en sus logros y en sus perspectivas y limitaciones personales, académicas, institucionales y locales para (re)pensar el potencial transformador de la extensión universitaria.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Se hizo partícipe a equipos con experiencia como gestores académicos (Vicerrectorías y Facultades), en su mayoría se trata de docentes que han tenido o tienen actualmente injerencia en la toma de decisiones universitaria vinculada con la extensión universitaria. Asimismo, recuperamos las perspectivas de docentes de la UNA (EPPS, Humanidades, Economía, Sociología y Educación) con experiencia superior a una década en extensión universitaria.

5.4.2. Experiencias y participantes de UNR, Argentina

En la definición del caso de la UNR, valoramos participar tanto de las acciones de la SEU como de la FCV, según el epígrafe 3.3. Una vez en contexto, constatamos la vigencia de las experiencias estudiantiles en la carrera de Ciencias Veterinarias (Biolatto et al., 2016) y accedimos a que tanto docentes como estudiantes admitieran voluntariamente ser parte de la investigación. Esta experiencia tuvo la virtud de presentar una trayectoria amplia, al igual que la EPPS en la UNA. El ámbito intra universitario se incluyó a docentes y gestores de SEU, vinculados a extensión.

Aprovechamos la oportunidad participar en la Evaluación presencial de Proyectos de Extensión, organizada por SEU en el marco de la 10ª Convocatoria “La Universidad y su Compromiso con la Sociedad” en setiembre de 2017, para invitar a representantes docentes del ámbito interuniversitario argentino y, dentro del ámbito externo, a una persona del comité ejecutivo de ULEU (Tabla 5.2).

Tabla 5.2. Participantes de la UNR en la investigación

Comunidad/participantes/perfil	Propósitos por grupos
Intra-universitaria	
<ul style="list-style-type: none"> ● Estudiantes: Participación del prácticas de Extensión con la comunidad ● Docentes/extensionistas: Participación en el diseño e implementación de acciones extensionistas desde la docencia ● Gestores académicos: Participación en acciones de promoción, diseño e implementación políticas institucionales, gestión y ejecución de la extensión universitaria 	<p>Experiencias en el desarrollo de los procesos de Extensión con la comunidad. Profundización en sus logros y en sus perspectivas y limitaciones personales, académicas, institucionales y locales para (re)pensar el potencial de transformación de la extensión universitaria.</p> <p>Experiencia como supervisores del trabajo del estudiantado en comunidad y profundización en sus perspectivas y limitaciones académicas, institucionales y locales para (re)pensar el potencial de transformación del extensionismo.</p> <p>Comprensión de experiencias del diseño e implementación de políticas institucionales de extensión universitaria, gestión de los procesos de extensión (objetivos, enfoques y estrategias), profundización sobre los conceptos, limitaciones y visiones de mejora para (re)pensar su potencial de transformación.</p>
Inter-universitaria	
<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluadores nacionales: Participación docente en extensión universitaria y evaluación de proyectos 	<p>Profundización sobre los conceptos, limitaciones y visiones de mejora para (re)pensar el potencial de la extensión universitaria desde sus experiencias docentes y como evaluadores nacionales. Extraer aprendizajes valiosos de Suramérica.</p>
Extra-universitaria	
<ul style="list-style-type: none"> ● Otras instituciones: Participación en procesos de extensión u organizaciones vinculadas a extensión ● Comunidades locales: Líderes locales y/o participantes en procesos de extensión junto a con docentes y estudiantes 	<p>Profundización sobre los conceptos, limitaciones y visiones de mejora para (re)pensar el potencial de transformación desde sus experiencias docentes y como evaluadores nacionales. Extraer aprendizajes valiosos de Suramérica.</p> <p>Experiencias en el desarrollo de los procesos de Extensión con las universidades y organizaciones vinculadas. Profundización en sus logros y en sus perspectivas y limitaciones personales, académicas, institucionales y locales para (re)pensar el potencial transformador.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las visiones de esos extensionistas influyen en los procesos que se desarrollan en UNR, a partir de su intervención como evaluadores de las iniciativas que accedieron a la convocatoria. De forma adicional, esta información nos permitiría acceder más profundamente en las perspectivas extensionistas suramericanas. Por ello, incorporamos las voces de extensionistas de las siguientes universidades argentinas: Universidad Nacional de Cuyo (Uncuyo), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de Avenalleda (UNDAV), Universidad Nacional del Sur (UNS) y Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Del ámbito externo participaron representantes de movimientos sociales rosarinos con experiencia en el trabajo extensionista.

5.5. Técnicas de obtención de datos

Como hemos explicado esta investigación se desarrolló por medio del estudio de caso, en universidades costarricenses y argentinas. Hemos usado varias técnicas de obtención y recopilación de datos de fuentes primarias y secundarias para conseguir profundizar suficientemente las experiencias de extensión. Para el análisis de las realidades sociales, hemos utilizado técnicas soportadas principalmente en Corbetta (2007) y Valles (1999), con miradas focalizadas en las acciones cotidianas y los significados emitidos desde las voces de las personas participantes mediante: i) *observación* (describir el fenómeno al participar y vivirlo), ii) *interrogación* (registrar los comportamientos motivaciones de los actos de las personas) y iii) *lectura* (utilizar el material producido por las personas). A partir de esto, las técnicas de recopilación de datos seleccionadas fueron: observación participante, análisis de documentos, entrevistas (semiestructuras y a profundidad) y grupos de discusión. Estas técnicas se detallan a continuación.

5.5.1. Análisis documental

Según Corbetta (2007), esta técnica se orientó a la lectura de documentos informativos generados por las personas e instituciones, con fines cognitivos. Utilizamos principalmente documentos institucionales de carácter público, debido a la escasez de documentos personales privados accesibles. Identificamos algunos textos escritos vinculados al objeto, datos y materiales empíricos, para capturar especialmente los hechos de la vida cotidiana (las presunciones académicas y políticas, la institucionalidad, la cultura local), en que se desarrollaban los sujetos¹³ (Tabla 5.3). Por la información disponible, el propósito del uso de esta técnica fue lograr obtener la perspectiva institucional respecto a las experiencias y prioridades de extensión y sus vínculos con el desarrollo humano.

¹³ Una gran parte de la revisión documental inicial además nos permitió la contextualización de las unidades de estudio y la aproximación a las realidades sociales a estudiar.

Tabla 5.3. Compendio de documentos analizados en la investigación

Caso UNA	Caso UNR
Plan estratégico 2017-2021; Estatuto orgánico (UNA, 2015); Lineamientos para la gestión de PPAA (UNA, 2009).	Plan Estratégico 2012-2015 de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), 10ª Convocatoria “La Universidad y su Compromiso con la Sociedad” 2017.
Reglamentos Práctica organizativa I y II (EPPS, 2010 a, b) y programas de las asignaturas (2016 a, b).	Programa de la cátedra extensión, territorios y organizaciones sociales (SEU, 2016) y de Prácticas Territoriales Curricularizadas (FCV, 2019).
Publicación de la Vicerrectoría de Extensión del periodo 2010-2015.	Convocatoria de la Segunda autoevaluación institucional UNR 2018, Expedientes del proyecto: El impacto de los proyectos de extensión en la UNR sobre la formación de futuros veterinarios y como medio de articulación con la sociedad (código 1VET244), Norte Santafesino III (código 15393).
Memorias de congresos, ponencias y artículos vinculados a la experiencia.	Memorias de congresos y ponencias académicas vinculas a la experiencia extensionista.
Diagnósticos y estrategias de acción de Cureña (informes estudiantiles).	Sistematizaciones de experiencias sobre la extensión universitaria.

Fuente: Elaboración propia.

5.5.2. Observación participante

Según Corbetta (2007), tanto la entrevista como las observaciones participantes permiten la obtención de datos preguntando u observando a los sujetos, a fin de conocer su perspectiva. Así, en esta investigación permitió conocer la *individualidad* de las personas y su forma de ver el mundo. La observación participante facilitó la comprensión de la realidad social y las categorías mentales con las que las personas interpretan, perciben, sienten y actúan respecto a lo estudiado. Con esta técnica, recabamos datos empíricos; no es una simple observación, exige de la persona investigadora un cierto nivel de implicación directa con el objeto, acercarse a las personas para mirar, escuchar, consultarles y hacer anotaciones con el fin de conocer sus preocupaciones, esperanzas, motivaciones y concepciones del mundo.

Al realizar las observaciones, nos enfocamos en comprender los contextos costarricenses y argentinos estudiados y las interrelaciones entre personas participantes de la extensión universitaria. La observación participante se realizó entre agosto a octubre de 2017 en UNR y en Costa Rica entre junio y setiembre de 2018.

Las observaciones participantes nos permitieron complementar y verificar datos obtenidos de otras técnicas. Asimismo, accedimos a detalles, particularidades complejas, ocultas, invisibilizadas o difíciles de comprender en los documentos y narrativas de las entrevistas de las relaciones universidad-comunidad: vínculos entre personas e instituciones, problemáticas locales-institucionales, intereses y relaciones de poder, niveles de comunicación, participación y confianza, metodologías utilizadas, procesos de toma de decisiones y rendición de cuentas, articulación organizacional e inter-institucional. En el caso de Costa Rica, aprovechamos el beneficio de contar con espacios de discusión con un par académico externo a la UNA, gracias a la participación del sociólogo de la Universidad de Costa Rica que estaba desarrollando una pasantía en la zona.

5.5.3. Entrevistas semiestructuradas y a profundidad

Estas técnicas las utilizamos para obtener datos a partir de dirigir preguntas a las personas; nos permitió acceder a lo más puro y profundo de la mente de las personas (emociones, sentimientos, pensamientos) (Corbetta, 2007). La aplicación, con fines cognitivos, la centramos en los procesos de extensión de acuerdo con la perspectivas de las personas, según nuestro propósito y enfoque de estudio¹⁴. Participó a las personas que elegimos de manera intencional, de acuerdo con su voluntad y disponibilidad de las personas. En este caso, pretendíamos comprender el fenómeno basados en las narrativas de participantes (perspectivas sociales), según sus intereses, valores, conocimiento, incidencias institucionales y experiencias en extensión, así como detectar las principales limitaciones que reducen el potencial de la extensión en el desarrollo humano de las personas participantes.

Las entrevistas semi estructuradas y las entrevistas a profundidad aportaron datos de interés para el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, relacionados con la extensión universitaria (Anexo 1). Se estructuraron de manera flexible para que los sujetos aportaran sus propias visiones del tema. En estos procesos, al no concebirse desde la lógica lineal (causa-efecto), consideramos a todas las personas participantes de manera holística e individual, como un caso único, según el detalle del perfil de las personas participantes y el objetivo de su participación explicados anteriormente (Tabla 5.2). Las entrevistas en ambos casos duraron entre 45 minutos y una hora; generalmente las más amplias fueron las estudiantiles, quienes mostraron en los dos casos más deseos de expresarse.

El primero en aplicarse los instrumentos fue el caso rosarino, donde las posibilidades de investigación fueron más limitadas, pues correspondió a un periodo relativamente corto, entre agosto a octubre de 2017. Se desarrollaron 33 entrevistas en totalidad, principalmente de tipo semi estructuradas, con la gran ventaja de acceder a visiones inter universitarias, con miradas extensionistas que complementaron la experiencia extensionista de UNR (Tabla 5.4).

Tabla 5.4. Entrevistas aplicadas a participantes de UNR

Ámbito/ Participantes	Cantidad	Distribución por género	
		Femenino	Masculino
Comunidad intra-universitaria: UNR			
• Estudiantes (FCV)	7	4	3
• Equipos docentes y gestores (10 representantes extensionistas, 6 de gestión académica)	16	6	10
Comunidad inter-universitaria argentina			
• Otros docentes (evaluadores nacionales)	5	1	4
• Comité ejecutivo de ULEU (docente)	1		1
Extra-universitaria: comunidades rosarinas y organizaciones			
• Participantes de Vía Honda	3		3
• Participantes ONG	1		1
Total participantes intra/inter/extra universitarios	33	11	22

Fuente: Elaboración propia.

¹⁴ Por esa misma razón no ponemos el énfasis en la mensurabilidad y la relación causal entre variables; tampoco en estimaciones de muestras probabilísticas ni aleatorias, como las investigaciones cuantitativas (Denzin y Lincoln, 1994).

En el caso costarricense, aplicamos 54 entrevistas según el Tabla 5.5. considerando las facilidades de acceso a la población vinculada a la extensión. Hicimos el esfuerzo de desarrollar un número amplio de entrevistas en todos los grupos de participantes aprovechando el acceso permanente de los equipos estudiantiles y docentes a las comunidades de Cureña, así como la amplia aceptación a participar recibida por parte de todos los grupos. Esta recolección de datos mediante esta técnica se desarrolló entre junio de 2018 y noviembre del 2019.

Tabla 5.5. Entrevistas aplicadas a participantes de la UNA

Ámbito/ Participantes	Cantidad	Distribución por género	
		Femenino	Masculino
Comunidad intra-universitaria: comunidad universitaria			
• Estudiantes (8 EPPS-Cureña, 9 EPPS-otras experiencias, 3 otras unidades académicas)	20	7	13
• Equipos docentes y gestores (5 docentes de EPPS, 5 de gestión académica, 5 extensionistas)	15	8	7
Extra-universitaria: comunidades rurales costarricenses			
• Participantes de Cureña	16	6	10
• Participantes de Golfo de Nicoya	2		2
• Instituciones públicas	1		1
Total participantes intra y extra universitarios	54	21	33

Fuente: Elaboración propia.

5.5.4. Grupos de discusión

Utilizamos los grupos de discusión únicamente con un grupo de estudiantes de cada universidad (grupos menores de 10 estudiantes) en estudiantes destacados por sus prácticas extensionistas, según la recomendación del cuerpo docente¹⁵. Nuestra intención era interactuar con el estudiantado y propiciar un espacio más libre de consulta, debate y reflexión sobre sus experiencias, las relaciones, desafíos y significancias de los procesos de extensión y aprendizajes más valiosos vividos durante el trabajo en territorio. Esta técnica nos permitió validar los principales hallazgos identificados en las entrevistas, así como recabar mayores detalles de los datos.

5.6. Procesos de recolección y análisis de datos

El proceso de recolección de datos según las técnicas anteriormente descritas comenzó de manera distinta en los dos casos. En el caso de Costa Rica, la doctoranda tenía experiencia como gestora de proyectos de extensión desde el 2005; pero, en Argentina, no teníamos conocimiento previo. Iniciamos desde lo más básico, con el establecimiento de los contactos con SEU para la exploración en terreno, hasta la generación de vínculos, y aplicación de instrumentos, con equipos docentes, gestores y estudiantiles. Todos los procesos iniciaron después de contar con los debidos permisos y autorizaciones por parte de las personas participantes. En la UNR, aplicamos los instrumentos con pocos ajustes, mientras que en la UNA hicimos un instrumento adicional para el estudiantado, debido a la necesidad de obtener una mayor cantidad de datos para profundizar en el caso de Cureña.

¹⁵ Si bien es cierto solo pudimos aplicar un grupo de discusión por país, mencionar la limitante de distancia, pues habría sido sumamente interesante aplicar más especialmente para la discusión de los resultados obtenidos.

La recolección de datos en UNR se desarrolló de agosto a octubre de 2017 y en UNA entre junio de 2018 y noviembre del 2019 (nótese que las técnicas se aplicaron en plazos diferentes). Durante estos periodos se asistió a la programación de actividades académicas (conferencias, seminarios, talleres, congresos y reuniones). Ambos periodos fueron muy activos, de grandes aprendizajes. En el caso de Costa Rica, se aprovechó para ejecutar un par de talleres con estudiantes, como parte de los espacios de acercamiento a estudiando y docentes, pues para el desarrollo de los grupos de discusión y las observaciones participantes fue imprescindible la colaboración de todos los participantes. Se contó con el apoyo en la convocatoria de un grupo de estudiantes, coordinación de la participación en actividades en terreno, información de estudiantes participantes en los procesos extensionistas. Se nos abrió espacios con las organizaciones y la ciudadanía local, especialmente en la UNR donde desconocíamos de los contextos. En los dos casos, las universidades facilitaron el transporte para los traslados a las comunidades.

Para el análisis de datos, nos orientamos, según Navarrete (2011), a la organización de los textos de manera que nos facilitara comprender sus significados de tipo descriptivo y empírico. Para esto, nos propusimos cubrir debidamente los tres pasos establecidos: i) reducción del análisis de datos para la identificación, ordenamiento y clasificación de los datos; ii) elaboración de conceptos empíricos a partir del análisis descriptivo; y, iii) construcción de conceptos teóricos y explicativos por medio de la interpretación.

En la fase de reducción de los datos, previo al análisis, se procesaron los datos obtenidos con las técnicas aplicadas. Para el manejo de la información, procedimos primero al ordenamiento y clasificación de los datos. Para su tabulación, utilizamos tanto la categorización manual como Nvivo12, que nos permitió identificar y clasificar de acuerdo con las especificidades reveladas en los actos, actividades, significados, participaciones, relaciones y situaciones (Navarrete, 2011); siendo necesario proceder a la selección de fragmentos de textos, citas, frases o figuras simbólicas. Con este procedimiento, logramos categorizar los temas, asignar códigos a los fragmentos y agrupar ideas comunes o patrones de significancia. Los criterios de categorización se hicieron tanto de manera inductiva, con el descubrimiento libre de categorías desde la lectura de los textos (sin categorías predefinidas), como con el marco teórico de referencia (deductivo). Identificamos las peculiaridades en los discursos por tema a partir de las semejanzas y diferencias entre los textos, intentando conseguir subcategorías o propiedades más concretas desde las causas, condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos y procesos.

Tabla 5.6. Códigos utilizados para la tabulación de los datos

Código	Descripción
Estudiante #_universidad	Estudiante, número de cuestionario, universidad. En el caso de la UNA se separan aquellos estudiantes que son de la carrera de Planificación y Promoción Social (PPS), con los de las otras carreras (UNA).
Extensionista #_universidad	Extensionistas universitarios participantes.
Extensionista Evaluador_#	Representante del cuerpo evaluador de iniciativas extensionistas en UNR, número de cuestionario.
Localidad_#	Localidad de los miembros externos consultados, número de cuestionario.
Gestor #_universidad	Representante del cuerpo extensionista gestor universitario, número de cuestionario, universidad.
Estudiante 00_CR	Código utilizado para garantizar el anonimato de la participante y resguardar la identidad del entrevistado en las demás respuestas.
Extensionista 00_UNA	

Fuente: Elaboración propia.

En la fase de construcción de conceptos empíricos presentamos los datos de las personas participantes de la extensión universitaria que realiza la UNR y UNA, recopilados con las cuatro técnicas cualitativas aplicadas. En el proceso de análisis codificamos los datos cualitativos en el índice de capacidades, a partir de las transcripciones completas de los instrumentos aplicados, se hicieron algunas con ayuda de Nvivo12 y se reagruparon y validaron manualmente en conformidad con el enfoque de las capacidades.

5.7. Confiabilidad y criterios éticos de la investigación

Los criterios de rigor de la investigación se examinaron a partir de Pla (1999). La *credibilidad* de la investigación se sustentó tanto en nuestro esfuerzo por obtener información suficiente para documentar los hechos (sin desmeritar cuestiones o darlas por supuestas), así como por la disponibilidad de las grabaciones, de la transcripción completa de la totalidad de las entrevistas, de los documentos utilizados, la utilización de toda la información primaria conseguida y de las anotaciones de observaciones de los diversos grupos consultados, en las diversas técnicas aplicadas. Esto nos permitió respaldar los análisis en los discursos propios de las personas y disponer de información que nos permitiera profundizar las experiencias. Este conjunto de datos obtenidos con distintas técnicas, tiempos y sujetos nos resultó concluyente en la triangulación de la información, con el fin de verificar las visiones.

Para contribuir tanto a la *credibilidad* como a la *dependencia* y *confirmabilidad* de la investigación, hicimos los análisis basados precisamente en textos originales, de los registros fieles de la información recolectada con las entrevistas, con citas directas de las expresiones de las personas, intentando utilizar citas textuales de las transcripciones. Además, tomamos previsiones para controlar tanto nuestros posibles sesgos como de las personas participantes locales y estudiantiles en caso de la UNA, así como evitar que nos complacieran con las respuestas en las entrevistas. Para ello, convenimos la participación de una persona colaboradora externa a la UNA que aplicara algunas de las entrevistas y aportara algunas reflexiones de su proceso en territorio.

Más allá de lograr cumplir con la *transferibilidad* o generalización, la investigación se orientó a conseguir leer y entender las miradas de la extensión universitaria desde el contexto y las personas que la desarrollan. Por la naturaleza y presunciones de la investigación nos alejamos de criterios de medición, de las relaciones causales entre variables y estimaciones de muestras representativas (Denzin y Lincoln, 1994). Al desarrollar los estudios de caso en dos contextos particulares en Centro y Sur América, pudimos constatar la riqueza de contenidos de este tipo de metodologías desarrolladas en contexto, desde la significancia y visiones de las personas. Hemos intentado ofrecer suficiente información descriptiva de los casos y de los procesos realizados, con el fin de provocar a otros activistas académicos a contribuir a los enfoques de educación transformadora y formas de hacer investigación.

Como parte de las consideraciones éticas, la investigación partió de la aceptación voluntaria de todas las personas participantes¹⁶. Asimismo, se contó previamente con el respaldo institucional, por parte de la Secretaría y Vicerrectoría de Extensión respectiva y de los equipos docentes de las experiencias exploradas. A todas las personas, les proporcionamos información de las finalidades del proyecto doctoral y se les trató con los máximos cuidados del respeto y fraternidad. Los horarios y lugares fueron pactados de acuerdo con las posibilidades de las personas consultadas, con el fin minimizar cualquier posible afectación o molestia. Les ofrecimos anonimato, confidencialidad y la posibilidad de retirarse y/o abstenerse a contestar

¹⁶ El Anexo 2 dispone algunas de las reflexiones de la doctoranda sobre las consideraciones éticas y sesgos personales previos y durante la investigación.

en el momento que desearan, por las razones que fuesen. Seguido, a todas las personas les dimos espacio para hacer preguntas o ampliar la información que permitiera aclarar potenciales dudas. Antes de iniciar la aplicación de las técnicas, les pedimos nos confirmaran su consentimiento verbal. Igualmente, antes de cerrar la entrevista y agradecer su contribución, abrimos otro espacio, donde dejamos abierta la posibilidad de que las personas se refirieran a cualquier aspecto o comentarios de valor para ellas.

Para garantizar la confidencialidad, no anotamos los nombres de las personas participantes de las entrevistas y los grupos de discusión y, posteriormente, usamos códigos para la transcripción, evitando cualquier posibilidad de revelar la identidad del entrevistado. Todos los aportes de las personas participantes los hemos mantenido bajo confidencialidad y la información suministrada por las personas entrevistadas han sido estrictamente utilizadas con finalidades asociadas a esta investigación. La información se utilizará únicamente con fines académicos, no será transferida a otras personas ni para otras finalidades.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR), ARGENTINA

“Esta experiencia de extensión me cambió todo [...], es como cuando uno va caminando y solo piensa en lo que tiene que hacer mañana [...] y camina sin ver nada alrededor. Pero, un día sin querer caminaste más despacio, [...] y justo [...] ves como un adolescente ayuda a una anciana a cruzar la calle, ves en la plaza como una señora [...] busca un hilo y ata un árbol recién plantado que se salió del sujetador. Ese día [...] ya todo es diferente. Al siguiente día empezaste distinto tu vida y saludaste al viejo que hace 3 años está sentado detrás de la reja: ¡qué lindo está el día hoy!”
(Estudiante 02_UNR).

Este capítulo lo estructuramos de acuerdo con los elementos constitutivos de la teoría del enfoque de las capacidades. Centramos el análisis en las visiones institucionales de UNR en las personas participantes (estudiantes, gestores académicos, evaluadores de proyectos de extensión, docentes y ciudadanía participante de las prácticas extensionistas) y, posteriormente, mostramos los hallazgos de logros y capacidades del potencial de la extensión en su contribución a las capacidades para el desarrollo humano. Además, indagamos los recursos necesarios y los principales factores de conversión que permiten un mejor desarrollo de las capacidades más valoradas por las personas participantes. A partir de las propias voces de las personas, la observación participante y la documentación institucional seleccionada, pusimos énfasis en sus logros y capacidades individuales más valorados, en el *ser* y *hacer*, del estudiantado y la ciudadanía, así como las capacidades colectivas de la ciudadanía. Al finalizar este capítulo, dispondremos del índice de capacidades de dos de los actores primordiales de la extensión: el estudiantado y la ciudadanía participante y los recursos y factores de conversión, con énfasis en lo institucional universitario.

6.1. Perspectivas institucionales y de equipos de UNR sobre la extensión universitaria

El Estatuto Orgánico vigente de la UNR se propone el logro de sus objetivos articulando la docencia, la investigación y la extensión. Del mismo modo, su Artículo 2, expresa que requiere *“a los integrantes de los Cuerpos Universitarios la participación en toda tarea de extensión universitaria”* (UNR, 2019, p. 4). La promoción de la participación en la extensión de egresados y comunidad universitaria (docentes, estudiantes e investigadores) se organiza por medio de programas o proyectos con diversos organismos y dependencias universitarias y las cátedras específicas. El artículo 84 del Capítulo 3, de la extensión universitaria y función social, expresa,

“La Universidad jerarquizará la función de Extensión Universitaria de manera de cumplir con lo establecido en el presente Estatuto. A tal efecto se desarrollarán programas y proyectos que integrarán distintas áreas: a) Desarrollo social y promoción comunitaria, b) Desarrollo cultural, c) Vinculación y Transferencia Tecnológica, d) Comunicación social y e) Editorial.” (UNR, 2019, p. 19).

La SEU integra a docentes y estudiantes extensionistas, mediante áreas y unidades e impulsa iniciativas que promueven y enlazan el trabajo de la academia con la sociedad (Medina y Tommasino, 2018). Para la SEU, la extensión universitaria se conceptualiza de la siguiente manera:

“Un proceso de sociabilización del conocimiento nuevo (científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico) generado en su interior que vincula críticamente el saber científico con los saberes populares, jerarquizando la función social de la Universidad.” (UNR, 2016a).

Desde el 2011, esa Secretaría ha realizado importantes esfuerzos orientados a comprender y fortalecer la praxis extensionista desde una postura reflexiva y de visión crítica de la naturaleza

institucional de UNR. Se ha propuesto diagnosticar la institucionalidad, profundizar en los fundamentos teórico-metodológico de abordajes comunitarios, así como la búsqueda de una orientación más crítica e integral (interdisciplinario) del trabajo y la curricularización (Medina y Tommasino, 2018). A partir del estudio de la concepción latinoamericana de extensión, se han anclado en los argumentos de extensión crítica, para entender y fundamentar una acción de extensión, en la lógica cotidiana de la institución, que supere el concepto limitado de compromiso universitario (Medina y Tommasino, 2018, p.9).

La SEU estratégicamente ha planificado actividades de actualización profesional del extensionista por medio de una agenda de actividades de formación y la convocatoria anual abierta de proyectos. Busca que el extensionista se comprometa con la realidad social, indague constantemente su propia praxis, debata sobre los modelos extensionistas latinoamericanos y tenga mayores elementos de juicio para pensar y dar significado al modelo de universidad deseado para la comunidad y el estudiantado (Medina y Tommasino, 2018). En términos generales, la meta es posicionar prácticas de *extensión crítica*, de IAP, desde las aportaciones de la educación popular e investigación militante presentes en las epistemologías del sur (Aragona, Desio y Medina, 2018).

En nuestro acercamiento al modelo de extensión promovido en UNR, la extensión se presentó como un proceso mediante el que se obtiene la consecución de resultados académicos y sociales, con énfasis conseguir logros en el estudiantado y los miembros de la comunidad. En el Estatuto Orgánico, UNR estableció el desarrollo de la extensión por medio de programas y proyectos con la participación del estudiantado, graduados y demás miembros de la comunidad universitaria, con la vinculación a organismos y dependencias universitarias y de cátedras académicas específicas. Sin embargo, la Secretaría y las facultades hacen importantes esfuerzos por conseguir llevar a la extensión al currículo.

Durante las entrevistas, el equipo de la SEU recordó los comienzos de la segunda década del presente siglo como un periodo de relativo desconocimiento sobre la extensión. Reconocieron que, en la práctica, la UNR presenta proyectos y actividades que tributan a todos los modelos de extensión. Por ello, como estrategia inicial, conformaron un equipo interdisciplinario para reunir visiones latinoamericanas que decantan consentimientos colectivos de los idearios de extensión de mediano plazo a impulsar en UNR. Desde el inicio, se apostó a la extensión crítica cuyo concepto se nutre de los procesos de educación popular y de diálogos de saberes en los que confluyeron importantes corrientes de pensamiento en la región, pedagogos y pensadores de los 70, en su mayoría adscritos a la investigación acción participativa y a la sociología latinoamericana. El cuerpo extensionista participante en esta investigación reconoció la fuerte influencia que han ejercido algunos pensadores como P. Freire, O. Fals B., B. de Sousa S., F. H. Cardoso, F. Enzo, E. Dussel, A. Roig, O. Jara y H. Tommasino.

La integralidad en UNR ha fungido como el mecanismo para desplazar la lógica tradicional de parcelarización disciplinar y de las funciones sustantivas académicas, por el tratamiento holístico de las problemáticas inherentes a estas funciones respecto a la relación universidad-comunidad. Su implementación significaría la formalización de un proceso formativo integral desde una concepción amplia de la cultura académica, determinante para el desarrollo de cambios conceptuales-metodológicos significativos en la investigación, docencia y extensión. La integralidad formaliza los procesos sustantivos en el mismo tiempo educativo, amparados por objetivos de aprendizaje críticos y la asignación de los recursos necesarios a partir de necesidades sentidas de la comunidad.

Las prácticas tradicionales de extensión en UNR, que distaban de la extensión crítica, resultaban insatisfactorias para propiciar contribuciones académicas y formativas sustanciales en la formación estudiantil integral y la resolución de las problemáticas socio ambientales vigentes.

Para ello se generaron espacios de debate sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y de los planes de estudio, así como de los enfoques de las investigaciones, en función de la extensión; lo que implicaba, a la vez, un modelo político de universidad superador de las concepciones académicas que concibe a las organizaciones sociales como objeto. Las entrevistas aplicadas, considerando la experiencia del trabajo impulsado por la SEU, llegaron a la conclusión de que, para avanzar hacia la extensión crítica, eran requisitos básicos: i) impulsar modificaciones esenciales en los planes de estudio, ii) elevar la calidad y el número de programas integrales, iii) fortalecer la interdisciplinariedad, iv) incrementar la participación estudiantil y v) conseguir mayor calidad y cantidad de vínculos y participación con las organizaciones y movimientos populares.

De acuerdo con las entrevistas aplicadas, los trabajos extensionistas en las Facultades han sido principalmente orientados por el pensamiento de Paulo Freire sobre la educación. El interés gira entorno a conseguir una construcción colectiva para transformar la realidad, no reproducirla, tal y como lo expresa Freire (1984). Para citar un ejemplo, en los procesos sociales y comunitarios han impulsado transformaciones en el tema de género, que se basan en procesos teoría y praxis para orientar una acción transformadora. Este proceso recoge las demandas sociales por medio de datos primarios, de escucha y diálogo de inquietudes y problemas de las mujeres, para organizar una serie de actividades académicas que contribuyan a frenar, resarcir e invertir la problemática.

“Organizamos jornadas de litigio, dirigidas a la comunidad en general, para que conozcan los derechos, para que conozcan los instrumentos disponibles y los usen y no estén dependiendo, pensando que, si no es con abogado o abogada, no se pueden hacer cosas; así esto como formación de activistas.” (Extensionista 03_UNR).

Según el cuerpo extensionista participante, su trabajo se ha orientado a la construcción de canales de comunicación y construcción colectiva que conectan a personas, disciplinas, saberes y organizaciones, generando aprendizajes y conocimiento que nutre a la academia y a la comunidad. Desde esas perspectivas, si bien la enseñanza que recibe el estudiantado es disciplinar, durante el trabajo en terreno con la complejidad de las problemáticas y desafíos territoriales se amplía el conocimiento y se fortalece la sensibilidad, los valores y el compromiso social del estudiantado. Teniendo en cuenta los problemas estructurales locales, por ejemplo, en la estructura agraria y el acceso a servicios públicos de calidad, se desarrolla el aprendizaje basado en problemas reales. Consideran vital que en el tratamiento extensionista se integren los valores, los trabajos en equipo y la participación de las organizaciones, con la colaboración de diversas miradas epistemológicas.

“[...] los valores con la comunidad es la confianza, la cooperación, la solidaridad con la comunidad y a partir de ahí se genera también otro tipo de encuentro, otro tipo de diálogo, un encuentro de construcción”. (Extensionista Evaluador_01).

También se reconoció como fortaleza de la extensión, repensar los contenidos curriculares para actualizar las demandas teóricas, pedagógicas, metodológicas y políticas que solicita la comunidad. Esta práctica, asimismo, les ha permitido salir de esa relación transferencista y de verticalidad con el estudiantado y la comunidad, a una relación más horizontal. Ante la necesidad de dar y recibir respuestas efectivas, durante el trabajo colectivo, las organizaciones y los movimientos se predisponen a interpelarse ante el tipo de profesionalismo dominante y llenar de contenido social al estudiantado.

“Tratamos de poner en juego las metodologías participativas de distinto tipo. Para algunas cosas se utiliza la educación popular, para otras se utilizan herramientas metodológicas como de mapeo de problemas, mapeo de actores, para otros los círculos de cultura, dinámicas de juego. Pero todas tienen como punto central la participación y del diálogo, [...] lo ideológico y lo participativo.” (Extensionista Evaluador_02).

“La extensión es un proceso horizontal en donde no hay quien tiene saberes y quien no lo tiene, sino que hay saberes en diálogo. Cuando nosotros logramos generar procesos genuinos de extensión no hay jefes, no hay indios, no hay profesor, no hay alumno. ¡Esto pasa eh!, [...] La extensión reniega de métodos inflexibles y dice: ¡no!, nos podemos “cosificar” a la universidad [...] Con frecuencia nos traemos más cosas de las que dejamos en los barrios, nos han enseñado y hemos aprendido más cosas de los saberes populares que lo que les hemos dado.” (Extensionista Evaluador_06).

Para el cuerpo extensionista participante, la extensión ha puesto en relieve que el estudiantado tiene la oportunidad de sensibilizarse sobre la valía del conocimiento, los saberes históricos, los valores, el sentido de resistencia y las carencias de las organizaciones, aspectos presentes en las aspiraciones desde la Reforma de Córdoba (Serna, 2007; Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996). Adicionalmente, consideran que, el resultado de la participación docente en extensión favorece la apropiación de metodologías participativas, afiliación entre equipos académicos y movimientos sociales nacionales e internacionales y la promoción de un proceso formativo universitario que integra esas nuevas categorías aprendidas y modifica el paradigma tradicionalista de formación profesional.

“Venimos caminando en extensión, crecimos montones y rompimos mitos de miradas. Creo que fue unos 6, 7 años de mucho crecimiento, de mucho aprendizaje y, sobre todo, entrega y convicción de lo que venimos haciendo. [...] Aquella persona que llega a participar a una actividad de extensión, nunca más sale la misma. [...] La metodología participativa siento que me hizo una persona mucho más comprometida, desde lo que ya era desde mi familia. [...] lo más difícil de cambiar es el chip de libre mercado, pero el trabajo solidario te transforma. Hay momentos difíciles y luego otra vez avances, vemos muchos alti-bajos, el desafío es muy grande”. (Extensionista Evaluador_01).

6.2. Capacidades para el desarrollo humano desde la extensión universitaria

A continuación, se expone según el epígrafe 4.2.1. y la Tabla 4.2, las aportaciones de las prácticas extensionistas desarrolladas entre UNR y comunidades externas. Se inicia con las capacidades y funcionamientos individuales estudiantiles más valorados y, seguido, se presentan las capacidades y funcionamientos individuales y colectivos más valorados por las personas externas a la UNR, a partir de la experiencia extensionista vivida por los propios participantes.

6.2.1. Capacidades más valoradas por el estudiantado

La UNR abrió nuevos espacios que han favorecido la presencia estudiantil permanente en varias comunidades, sobre todo durante la última década (2010-2020). Esas prácticas extensionistas se han ejecutado en localidades cercanas a los campus universitarios y en la provincia de Santa Fe¹⁷. En las voces del estudiantado participante, se identifican varios funcionamientos clave en las que fueron altamente valoradas las prácticas de interacción con comunidades externas a la UNR, pues los vínculos con las personas constituyeron una de las principales fuentes de aprendizaje valioso. Durante la exploración, se identificaron prioritariamente seis capacidades esenciales, donde el estudiantado participante se muestra capaz de: i) conjugar su conocimiento con la práctica, ii) mejorar la perspectiva crítica de la realidad argentina, iii) mejorar la cohesión, la afiliación y la sensibilidad social, iv) reforzar la visión social y la ética en el ejercicio de la profesión, v) fortalecer capacidades como: comunicación, creatividad y seguridad y, vi) incrementar su capacidad ser agentes de cambio. A continuación, damos razón de cada una de las capacidades identificadas.

¹⁷ Según el Docente 05_UNR, “Los trabajos con productores argentinos de la Facultad de Veterinaria comenzaron a partir del año 2000 y tomaron fuerza a partir del 2002, cuando las políticas nacionales y la UNR comenzaron a darle apoyo a la extensión”.

i) Conjunción de su conocimiento con la práctica

Con el trabajo experiencial, el estudiantado reportó haber conseguido aprendizajes desde el intercambio con las experiencias de vida de los pobladores locales con los que interactúan. Demostraron avances en la comprensión de las condiciones socioeconómicas y ambientales de los territorios rurales argentinos, desde los desafíos e incertidumbres en que viven las personas. En sus narrativas, el estudiantado dio razones de los beneficios formativos que les permitió llevar a la práctica el conocimiento adquirido en las aulas, al complementarlo con el conocimiento de las personas locales y equipos participantes y las vivencias en territorio (Tabla 6.1).

Tabla 6.1. Hallazgos de la capacidad estudiantil de conjugar su conocimiento con la práctica

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 01_UNR	<i>“Aprender a trabajar con las comunidades y sus necesidades también forma parte del crecimiento profesional y personal que se vive, como forma de saber aplicar lo que sabemos y saber si eso sirve; considero nutre las características de manera personal y de mi formación personal [...] los conocimientos de la comunidad no están bien valorados, muchas veces los chicos de las comunidades nos terminaron explicando cosas a nosotros y aprendimos muchas cosas de médicos locales, agricultores, entre otros. Entonces creo que si es necesario ir a buscar esos complementos.”</i>
Estudiante 06_UNR	<i>“Primero es necesario para uno enriquecerse de lo que hay en la sociedad, para salir del esquema; salir un poco de los libros [...] es importantísimo para el verdadero conocimiento.”</i>
Estudiante 03_UNR	<i>“Nos damos cuenta de las cuestiones técnicas y académicas que vas aprendiendo y podés aplicarlas, ver en que mejorar para aportarle algo bueno a otros.”</i>
Estudiante 07_UNR	<i>“Era un proyecto con una población de la niñez, me daba la oportunidad de compartir lo adquirido, como estudiante universitario, porque no todos ingresarán a la universidad pública.”</i>
Estudiante 04_UNR	<i>“Esta experiencia [con la comunidad] no la vas a tener en otros lugares, a no ser que te involucres mucho particularmente con alguna organización.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

Con la práctica extensionista, el conocimiento valioso no solo lo recibieron en las aulas, encontraron otras realidades invisibilizadas, que con estas prácticas las develaron. La interacción con la comunidad permitió al estudiantado colocar a las personas en el centro de los proyectos de los trabajos extensionistas desarrollados. En otras palabras, la extensión les permitió interactuar con personas poseedoras de conocimiento valioso, pensar el territorio, percibir el valor del conocimiento cotidiano y buscar alternativas en conjunto con las personas participantes externas, más allá de lo académico.

Estos espacios favorecieron las oportunidades del estudiantado para adquirir una posición política, mediante la acción social y el contacto con la realidad que escapaba de los contenidos del proceso formativo. Ahora bien, para maximizar esas oportunidades el estudiantado solicitó disponer de mayor autonomía y confianza en su trabajo durante las prácticas de extensión. El estudiantado alertó sobre los estilos tradicionalistas de la universidad aún vigentes; estos dan mayor valor a la evaluación reproductiva y transferencia de contenidos, o sea, a la educación bancaria (Freire, 2005), que, a los espacios de diálogo constructivo valioso. No obstante, estos espacios de diálogo, en comunidades locales, favorecen poner en práctica el conocimiento adquirido, validar la profesión y nutrir su autoestima.

ii) Perspectiva crítica de la realidad nacional

El estudiantado valoró ampliamente que el proceso formativo universitario procure sentar las bases críticas y reflexivas para establecer un conocimiento mínimo sobre las condiciones del

país, la lectura informada del contexto y la corresponsabilidad en las acciones de impacto que protejan a las otras personas y a la vida. La mayor parte de carga de los contenidos teóricos del plan de estudio que reciben ha estado fundamentada en documentos elaborados en otros contextos, con otras realidades y prioridades; de ahí el valor otorgado al vínculo con actividades socio productivas que albergan conocimiento popular y permiten construir aprendizajes desde las realidades de los territorios. En la Tabla 6.2 se recuperan algunos de los funcionamientos que ponen en valoración su capacidad de aumento en la perspectiva crítica de la realidad nacional. Cabe destacar que este avance les otorgó, además, sentido de apropiación cultural, sentido comunitario y de reafirmación de compromiso con los sectores en desigualdad de oportunidades de desarrollo, que se buscaron con la integración de la extensión en la Reforma de Córdoba (Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996).

Tabla 6.2. Hallazgos sobre la perspectiva crítica estudiantil de la realidad nacional

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 01_UNR	<i>“Formar parte de un proyecto de extensión, además de dar herramientas para aprender del tema, te abre mucho la cabeza como médico veterinario, te posicionan en lugar donde nunca te vas a poner. A uno [los libros] le enseñan en escalas de mil vacas, mil cerdos, en tantas hectáreas, parte de gestión del dinero [...] pero no se parece nada a la vida real. Por eso, es importante tener este contacto. Nos dice de la necesidad de estar informada, adquirir nuevos conocimientos y repensar bien las cosas.”</i>
Estudiante 06_UNR	<i>“Porque es muy lindo leer lo que viven los productores, los ganaderos, pero una vez que lo ves en terreno, con la gente, te das cuenta de que el enfoque mínimo que tienes que hacer al momento de la lectura, es otro. [...] Cambiaría las orientaciones de las carreras en aspectos mucho más sociales. Sabemos en cuánto sale un ecógrafo y no tenemos idea de cómo disminuir la desnutrición.”</i>
Estudiante 07_UNR	<i>“Ahora me aterra pensar en estar adentro de una veterinaria, sin actuar en procesos sociales con la gente, ya hace mucho que no quiero eso, y me gustaría dedicarme desde mi profesión a algo más social.”</i>
Estudiante 02_UNR	<i>“Me gustaría dedicarme desde mi profesión a algo más social. Por ejemplo, la docencia me gustó mucho.”</i>
Estudiante 03_UNR	<i>“Después de ir a la comunidad, hoy sé que tengo las herramientas para ayudar en algo, para modificar y trabajar en algo que es importante para las personas.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

Considerando lo anterior, el estudiantado reconoció que la realidad nacional aporta riqueza a la teoría y, por ello, la necesidad de sincronizar las dos fuentes de aprendizaje y conocimiento. Durante estas prácticas, además, el estudiantado comprendió que las personas sin formación académica son portadoras de conocimientos empíricos necesarios, fuente del saber científico a tomarse en cuenta en el tratamiento colectivo, interdisciplinario de los problemas territoriales complejos. Con ello, se ratifica la perspectiva de la extensión crítica, de la necesaria integración de personas externas y el diálogo de saberes (Tommasino y Stevenazzi, 2016).

A partir de esta mirada de la realidad de desigualdad vigente, el estudiantado hizo un llamado a la universidad a integrar sus procesos en permanente conexión con las demandas de la comunidad, para el mejoramiento del bienestar de las personas. Desde las perspectivas estudiantiles el trabajo extensionista necesita incorporar acciones en tres áreas: i) agendas de investigación inclusiva con comunidades y actores externos a la universidad, ii) planes de estudio con orientación social (integrando la extensión e investigación en territorio) y iii) prioridad de gestión académica a favor de las tres funciones sustantivas académicas. Por otro lado, señalaron la relevancia docente del uso de lenguaje que favorezca el diálogo y la comprensión de los fenómenos y la construcción de soluciones.

Según el cuerpo extensionista esta práctica pedagógica le permite el estudiantado comprender el valor del profesionalismo en la función pública al servicio de las personas.

“Lo que me da conmoción es como los estudiantes se reconocen con sus capacidades, emociones y sentimientos. Cuando hablan con los productores y dicen: pude hablar, o lo que decían los productores o lo que leen ellos de los productores. Hasta referirme a eso, a mí me pone emocional en principio, sentimientos que dentro de las aulas no surgen, no emergen. Esto genera mucho compromiso para nosotros; cuando la comunidad sumerge a los estudiantes porque es un desafío a nuestro saber fundamental.” (Extensionista 01_UNR).

iii) *Sensibilización, cohesión y afiliación social*

El estudiantado reconoció que, al ingresar a las prácticas en territorio, su perspectiva inicial era más pasiva y con menor conciencia social de los hechos que viven las familias y los productores nacionales, especialmente en zonas alejadas a centros de población. Los logros estudiantiles resaltados evidenciaron una valoración importante hacia el sentido de cohesión, afiliación y sensibilidad social conseguido. De ahí la gratitud y aspiraciones por una aportación estudiantil significativa a estos grupos sociales mediante su compromiso, sensibilidad y conciencia social; valores, que reconocen habría sido difícil conseguir en un proceso formativo áulico, lo que se evidenció con el mejoramiento de la toma de partido estudiantil en los procesos sociales, económicos y éticos. (Tabla 6.3).

Tabla 6.3. Hallazgos en la cohesión, afiliación y sensibilidad social estudiantil

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 05_UNR	<i>“Una persona que pasa por esta experiencia de trabajo con comunidades ya no es la misma [...] porque nosotros estamos para ayudar a la sociedad, no para tener un trabajo mejor o que nos guste, sino para enriquecer la vida de la sociedad, de nuestra cultura, por eso es que nuestro conocimiento en territorio es necesario.”</i>
Estudiante 04_UNR	<i>“Cuando vamos a la comunidad vemos las cosas de otra forma y es necesario, tenemos que adquirir una conciencia social, que no la adquieres en el aula.”</i>
Estudiante 06_UNR	<i>“No tengo palabras para agradecer a nuestros profesores extensionistas, ellos si generan profesionales solidarios.”</i>
Estudiante 01_UNR	<i>“Ufffff iyo he sufrido muchos cambios! El más importante para mí en lo personal, es la paciencia. [...] Se comparte conocimiento y se forma en cuestiones personales, la responsabilidad, el compromiso; en ningún momento se me cruzó por la cabeza abandonar el proyecto. [...] Te abre la mente y la sensibilidad para poder hablar con el otro. [...] Me pongo así [sensible] porque ahí es cuando me doy cuenta que las instituciones [públicas] así como andan, no sirven para nada. Entonces, no sé si antes vivía en una burbuja [...] Muy pocos se interesan por las comunidades, por hacer el bien.”</i>
Estudiante 07_UNR	<i>“Con la comunidad hay logros, todos aceptan incorporarnos, abrimos las puertas y hacernos sentir como en casa, siempre con mucho respeto.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

El espacio de convivencia estudiantil con las personas locales y la verificación de sus condiciones de vida resultaron vital para el cambio personal del estudiantado. Nuevamente encontramos vinculaciones con las aspiraciones de la Reforma de Córdoba (Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996), cuando detectamos que la totalidad del estudiantado mostró sensibilidad, solidaridad y arraigo con los territorios y sus habitantes de sectores que son parte de los más rezagados del desarrollo económico del país. Estos vínculos generan contribuciones importantes a la agencia estudiantil, con aspiraciones de colaboración hacia otras personas. Según lo ratificó un representante del equipo docente,

“Los chicos entraron al proyecto a hacer enriquecimiento animal. Las chicas del grupo terminaron siendo voluntarias de las ONG, lo tomaron tanto como propio que, aparte del trabajo que hacen con la facultad, van porque ellas quieren y se comprometieron con el lugar y la gente de ahí”. (Extensionista 09_UNR).

iv) *Visión social y ética de la profesión*

En el conjunto de logros estudiantiles más valorados de la práctica extensionista sobresalieron los vinculados con la perspectiva social y ética de su profesión, coincidentes con aspectos clave de la extensión universitaria (Castro y Oyarbide, 2017). La totalidad del estudiantado enfatizó en haber encontrado sentido a la profesión, al darle contenido de compromiso social, colaboración y servicio derivado de la comprensión de la realidad de injusticia y desigualdad social. Reportaron una experiencia de espacios dialógicos que favorecieron el respeto y autonomía. El estudiantado reconoció que su profesión, más allá de un puesto laboral generador de ingresos económicos, trasciende en primer orden al compromiso con las necesidades nacionales y cumplir propósitos de bienestar y florecimiento social. Como futuras generaciones de profesionales en Veterinaria, el estudiantado dice sentirse corresponsable de la contribución al bienestar de su nación (Tabla 6.4).

Tabla 6.4. Hallazgos sobre la visión social y ética estudiantil de la profesión

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 01_UNR	<i>“El trabajo de Formosa me ha ayudado a entender que es lo que voy hacer en el futuro y sé que no quiero estar encerrada en una veterinaria y me encanta charlar con la gente, crear vínculos, colaborar. [...] Esto ayuda y motiva a saber hacia a dónde voy yo como persona, esto me ha dado mucha seguridad de lo que quiero hacer con mi vida en mi carrera, en mi profesión. [...] más allá de que te dediques, o no, a eso [trabajo extensionista], que alguien venga y te dé la oportunidad, todos los estudiantes merecen pasar por esta experiencia, para cambiar tu visión de profesionalismo y de vida. [...] Cuando uno forma parte de un proyecto de extensión [...] logra avanzar en la comprensión del otro. Eso para mí es fundamental.”</i>
Estudiante 04_UNR	<i>“Salir al medio da un enriquecimiento académico y humano muy importante, también es necesario trabajar bien y devolverle algo bueno a la sociedad. [...] hay chicos que salen de muchas carreras a trabajar como máquinas, pero Veterinaria al brindarnos esta oportunidad de vinculación social tiene algo especial. [...] Entendí que somos profesionales responsables de algo importante para las personas, ya que estamos dentro de la cadena de alimento. [...] trabajamos en pro de la salud animal, porque ese animal cumple un rol social en la familia, un rol alimentario. [...] siempre tenés que tener en cuenta el fin para saber a qué apuntar correctamente en función de las necesidades de las personas.”</i>
Estudiante 05_UNR	<i>“Nuestro conocimiento de veterinaria lo llevamos como un mecanismo de subsistencia, si bien nos sirve para vivir al generar un sueldo, no quita que nosotros le tenemos que devolver algo bueno a la sociedad. [...] es muy buena la investigación, pero la investigación tiene que estar en pos de una necesidad social, si nosotros estamos acá es para mejorar y ayudar a la sociedad.”</i>
Estudiante 06_UNR	<i>“También ayuda a saber lo que piensa la sociedad con respecto a nuestra profesión, porque muchas veces vos le decís a la gente yo estudio Veterinaria, para generar valor y bienestar a las personas. [...] Trabajamos con animales, pero vamos a aportar a toda la sociedad, porque nos vemos importantes en la producción de alimentos para la soberanía alimentaria. [...] Está en nosotros trabajar esa visión de la profesión para bienestar de la sociedad.”</i>
Estudiante 07_UNR	<i>“Este trabajo te permite entender que es devolviendo a la sociedad cómo se siente mejor.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

La experiencia de trabajo académico con comunidades y sectores externos les permitió desarrollar cambios en la manera de concebir su profesión, el valor del intercambio de conocimiento y la riqueza de la investigación promovida en el plan de estudios. Asimismo, solicitaron a la universidad velar por un contenido educativo que garantice conseguir ese sentido del buen profesionalismo, humanización y valores sociales, desde posturas morales y éticas, a favor de las personas y el ambiente. El estudiantado, mostró indicios de una ética basada en el respeto, la empatía, en el cuidado del otro y el interés de que el conocimiento, adquirido en la universidad y en el proceso extensionista que se desarrollan durante su formación, les permita aportar al bien común. Las prácticas de extensión promueven interés en el estudiantado de aspirar a un ejercicio de la profesión socialmente responsable. También describieron preocupaciones en torno a los términos de *invasión cultural* (Freire, 1984, p. 21), cuando intentamos llevar al otro las visiones de la academia. Según el Estudiante 01_UNR, “A veces cuesta mucho, mirando desde el lado que lleva visiones propias, es difícil de ser honesto por miedo a herir, no sé si se entiende, por miedo a defraudar los ideales del otro”.

v) *Capacidades diversas: comunicación, autonomía, creatividad y seguridad*

El estudiantado confirmó que las prácticas de extensión constituyen una vía expedita de comunicación universidad-comunidad (Arocena, 2010; González, 2006; Tünnermann, 2000). En atención a esta idea, se incrementó el interés estudiantil de aportar algo valioso a las personas externas a la universidad y, con ello, buscaron crear y adaptar los contenidos formativos en términos que permitieran dialogar, compartir aprendizajes e investigar para dar respuestas a los desafíos de los sectores y los actores sociales vulnerables del país. El estudiantado mostró una amplia gama de capacidades vinculados a la comunicación, la autonomía, la creatividad y la seguridad a la hora de establecer los vínculos con las personas externas a la universidad (Tabla 6.5). La calidad de la relación (confianza) entre participantes se reportó como un factor clave para el desarrollo de estas capacidades.

Tabla 6.5. Hallazgos en capacidades para la comunicación, creatividad y seguridad estudiantil

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 01_UNR	<i>“Los avances en los conocimientos y habilidades los ves aquí [en las prácticas extensionistas]. Te das cuenta con otras personas que sos capaz y que sale de uno. Nunca me imaginé explicarle el aparato reproductor a alguien y lo hice bien. Para mí personalmente fue estimulante. [...] la confianza entre actores, el tiempo y obviamente la formación, creo, nos da esa posibilidad de ser más seguros y uno se da cuenta que con el tiempo podés decir las cosas de otra forma, que no lastimen a las personas. Esto te da las herramientas para sentarte a hablar con alguien y decirle de temas técnicos de manera que te entiendan”</i>
Estudiante 03_UNR	<i>“Hace dos semanas, estaba en un congreso que todos eran súper investigadores [...] y se sorprendieron mucho cuando yo les hablé. Todos quedaron ahí regulando. Cuando terminamos se acercaron a preguntar y hablar de tema porque rompí el esquema [...] fui el único que he salido a la sociedad hacer algo. Ellos hacían trabajo de escritorio, pero vieron otra faceta que a ellos no les había cruzado, lo que es la extensión.”</i>
Estudiante 04_UNR	<i>“Es muy difícil, hay gente que no se abre, uno espera todos sean iguales a uno, pero eso no pasa, hay gente muy diferente. Hay que aprender a respetar al otro como humano [...] A algunos participantes les costó aceptar que otra gente les cuente lo que hacen.”</i>
Estudiante 05_UNR	<i>“He escuchado de varios trabajos [de investigación], algunos no los entiendo y otros sí, pero me preguntaba, ¿por qué no llevarlos a la práctica?, ¿por qué no cambiar la forma en que nos comunicamos?, ¿por qué no trabajarlos con la gente? Algunos temen salir de la sala dorada de la universidad.”</i>
Estudiante 06_UNR	<i>“Aprendemos a ayudarnos entre compañeros y personas, como profesionales. Algo que te ayuda interactuar con la gente, orientados por el deseo de aportar.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

El estudiantado reportó importantes esfuerzos y avances progresivos, que les permitieron crear o fortalecer las capacidades y seguridad de su conocimiento para contribuir socialmente. Algunos estudiantes reconocieron su temor e inseguridad; en los primeros contactos, les invadía un fuerte temor a no ser capaces de expresarse adecuadamente, de dar un conocimiento o de poder generar diálogos valiosos para la comunidad. Según el Estudiante 7, *“mis primeros miedos fueron no poder ser competente”*. Con el avance en los niveles de comunicación y seguridad una buena parte de ellos expresaron su potencial interés en dedicarse a labores docentes a futuro. De acuerdo con el Estudiante 04_UNR, *“Con esta experiencia descubrí que me gusta mucho la docencia. [...] y que la puedo desarrollar”*.

vi) Ser agentes de cambio

El estudiantado, además del conjunto de logros conseguidos y de las diversas capacidades ampliadas, también mostró avance en sus posibilidades de ser agentes de cambio (Tabla 6.6.) y, con ello llevar a la acción procesos autónomos en favor propio y de otros. Cabe mencionar que el estudiantado aún le resta varios años para concluir sus estudios, con lo cual sus posibilidades de agencia aún son incipientes.

A pesar de lo anterior, fue posible detectar que la experiencia de extensión les ha permitido generar un mayor espíritu de colaboración y lucha personal. Por ejemplo, gracias a su convicción personal y compromiso con la extensión universitaria han sido capaces de crear redes a nivel estudiantil para sumar voluntarios que participen en las prácticas extensionistas que desarrolla la Facultad de Ciencias Veterinarias, así como gestionar por cuenta propia acciones que den continuidad de los compromisos adquiridos en las localidades con las prácticas extensionistas. La valoración positiva de la extensión les ha motivado a lograr que cada vez sean más los participantes del cuerpo estudiantil y mayores los compromisos estudiantiles en los proyectos con el fin de incrementar las aportaciones colectivas a favor de las personas locales participantes.

Tabla 6.6. Hallazgos sobre los avances en la capacidad estudiantil de ser agentes de cambio

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 07_UNR	<i>“Este trabajo nos enseñó a actuar, a pensar en qué más podemos proponer, en qué otro proyecto puedo participar y ayudar más.”</i>
Estudiante 03_UNR	<i>“Llegué al proyecto por el “boca a boca” de los estudiantes, me acerqué a charlar con los docentes a cargo, y comencé con todas las ganas y quiero seguir en el proyecto, haciendo la diferencia.”</i>
Estudiante 02_UNR	<i>“Esta experiencia te marca a fuego, porque dejas de ser un ente pasivo, y vas pensando cómo hacer cada cuadra mejor, seguro que ya llevas un hilo en la bolsa por las dudas, por si se desata un nuevo árbol. Seguro le preguntas al viejo ¿cómo anduvo? y también, ayudas al pibe [joven] y entre los dos cruzamos de calle a la señora. Y así todos los días, pero seguro que en esas 6 cuadras [que caminó sin ver, antes de ser extensionista] van a aparecer cosas nuevas en las cuales voy a participar.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

El estudiantado mostró la reclamación hacia los equipos extensionistas de permitir actuaciones libres durante el proceso extensionista. Se solicitó dar mayor autonomía al trabajar con las personas de las comunidades, desde las capacidades individuales.

“En el proyecto lo que hacemos es abarcar muchos casos que competan a nuestra profesión y permita a los chicos elegir de acuerdo con sus capacidades. La idea es engancharse con alguna de las necesidades locales desde el principio, brindar colaboración con lo que cada uno de nosotros tenemos y que la comunidad, también, actúe sin presiones.” (Estudiante 01_UNR).

Es importante destacar que una de las personas representantes de la comunidad entrevistadas, egresada de la UNR, lidera actualmente un colectivo social rosarino.

6.2.2. Capacidades más valoradas por las personas locales participantes

De acuerdo con las entrevistas aplicadas a representantes de organizaciones sociales de base, pudimos identificar el conjunto de capacidades individuales y colectivas más valoradas (Boni, Millán y Millán, 2017; Ibrahim, 2006; Sen, 2000), relacionadas con las prácticas de extensión. De acuerdo con los funcionamientos más valorados por las personas externas a la universidad, se determinó el conjunto de capacidades individuales y colectivas esenciales conseguidas. En la expansión de capacidades individuales, las personas participantes destacaron su valoración de los avances conseguidos en: i) capacidades diversas: comunicación, confianza, trabajo en equipo y cohesión social, ii) reflexividad y visión crítica y iii) ser agentes de cambio. Por su parte, las capacidades colectivas más valoradas destacadas fueron: i) deliberación colectiva con visión política, ii) organización comunitaria orientada al bien común, iii) cooperación comunal-institucional, iv) Mejoras en las prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos y v) auto gestión organizacional de los procesos sociales y comunitarios.

6.2.2.1. Capacidades individuales conseguidas

i) Capacidades diversas: comunicación, confianza y trabajo en equipo

Las personas de las organizaciones de base consultadas mostraron su valoración a la posibilidad de haber aumentado su comunicación y confianza, lo que les permite comunicar mejor sus ideas, ser participantes activos dentro de la organización y emitir su voz en distintos espacios de diálogo, acción y coordinación. En los espacios de observación participante, se puso en evidencia su seguridad a la hora de comunicar sus ideas y trabajar con otros. Están interesados en conseguir una contribución sustancial en el barrio, desde su participación en las organizaciones. Se percibió un deseo amplio de comunicar su implicación personal con las problemáticas socio ambientales del barrio, de acceso a servicios públicos y con las desigualdades sociales que enfrentan las personas excluidas y oprimidas del barrio. En términos muy generales, se constató su valoración al incremento de capacidades que favorezcan su comunicación, confianza y trabajo en equipo, entre otras (Tabla 6.7).

Tabla 6.7. Hallazgos en capacidades para la comunicación, confianza, trabajo en equipo y cohesión social en la persona local

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Rosario_01	<i>“Para nosotros es importante que la universidad venga al barrio, nos permita interactuar, porque eso nutre a cada participante, a la comunidad y los universitarios se llevan de nuestro pueblo sus saberes históricos y ancestrales, que necesitarán para protegerlo y defenderlo”</i>
Rosario_02	<i>“Yo como [miembro activo del] club, también voy a las escuelas, llevo mi folleto [información, propuestas, ideas], me sumo al problema que tienen los docentes. Es salir buscar a la institución [solucionar problemas comunitarios], ya no estamos para estar sentaditos [pasivos], no, es salir”</i>
Rosario_03	<i>“También la extensión nos ayudó a unir a todos los compañeros, nos llevó a unirnos, a todos, no venir a hacer pasar como jefes, nos dio una herramienta: ser compañeros, a salir a reuniones, a compartir. [...] Tenemos comunicación con los chicos [docentes, estudiantes] que están más arriba que nosotros, fijate aquel pibe [miembro de otra cooperativa], a éstos vamos ayudar, a los chicos de hoy toman herramientas para llevar facturas [controles contables]”. [...] hay personas que nosotros miramos de traje con todas las facultades que uno puede tener, hay personas que no lo ven, hay gente que se creen superiores. Aprendimos a golpes de hacerlo [adquirir aprendizajes diversos], una vez, dos o tres veces más. Pero yo me puedo sentar con cualquiera con camisita pantalón, que yo llego a la misma herramienta que él, para discutir lo que se vive en el barrio.”(Rosario_03).</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

Se identificó que su historia de vida influye sustancialmente en su comprensión, compromiso y sentido de apropiación de la realidad territorial, de las problemáticas vinculadas al barrio, a la desigualdad, a las instituciones públicas y a las causas comunitarias y sociales que defienden colectivamente. La totalidad de los líderes locales participantes registró haber tenido contacto personal con la pobreza y la injusticia social. Los referentes familiares en activismo social también fueron el común en los entrevistados, por ejemplo, el representante de Rosario_02, nos compartió, *“...mi viejo [el padre] era un trabajador importante, fue presidente del club. Le tocó las crisis del 2001 y 2010 por eso se convirtió en la necesidad inmediata dar una copa de leche [ayuda con alimentos a los jóvenes del barrio], se necesitaba en ese momento.”*

ii) Reflexividad y visión crítica

Las personas de las organizaciones sociales de base mostraron valoración a sus avances en la capacidad de reflexividad y visión crítica, necesaria tanto para analizar las problemáticas vigentes como para organizar los cambios y transformaciones sociales necesarios (Tabla 6.8). En sus aspiraciones del proceso extensionista, visiblemente establecidas, las comunidades mostraron amplias expectativas del acceso a conocimiento, del trabajo de diálogo y reflexión, con participación de la universidad. Algunos egresados de UNR hoy están a la cabeza de movimientos sociales, por ello, de manera crítica, trabajan en procesos conjuntos, paralelos y/o complementarios a iniciativas de la extensión universitaria mediante la articulación entre la sede universitaria, el barrio y las organizaciones populares. Los participantes reflexionaron sobre sus propias superaciones personales, como argumento a la relevancia de que existan colectivos orientados a apoyar a las personas, para que se eliminen los prejuicios sociales y se mantenga la esperanza viva en el cambio social. A lo largo de las entrevistas y comunicaciones informales, mostraron comprensión, compromiso y convicción de lucha contra los flagelos sociales.

Tabla 6.8. Hallazgos en la capacidad reflexiva y visión crítica de la persona local

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Rosario_01	<i>“...Hoy [en el colectivo] estamos en un momento de resistencia y tenemos que pensar como construimos mayores niveles de conciencia social [en la sociedad, en el barrio, con los grupos que trabajan] [...] también pensar como construimos un pensamiento crítico dentro de la universidad, para no repetir errores del pasado”</i>
Rosario_02	<i>“La extensión trae recurso humano y proyección a largo plazo. Es real, hay proyectos que se pueden sostener, pase lo que pase [...] es la que está permitiendo bajar al territorio [...] que el territorio se adapte a la comunidad y la universidad al territorio, logramos esa adaptación de ellos con nosotros y nosotros con ellos. [...] No podemos esperar a que el joven vaya al centro de día por problemas de adicción [ellos lo buscan]”.</i>
Rosario_03	<i>“Tuve problemas con la drogadicción, en este lugar donde estábamos era un lugar donde se vendía droga, tuve problemas con la justicia. Logramos salir [...] Es una realidad que la cooperativa nos ayudó, muchas veces nos dio, es para sacar a los chicos de las calles, la mayoría de los chicos, todos, tienen antecedentes, por eso nosotros no les cerramos la puerta”.</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

Además, estos grupos comunitarios evidenciaron que, si bien no se ha sido sistematizado debidamente a la fecha, hay un alto potencial de producción de conocimiento con la participación de ambos lados: universidad y comunidad. Uno de los colectivos participantes, hizo referencia explícita, además, a las influencias recibidas de pensadores como Paulo Freire y Simón Rodríguez, que les hizo comprender la relevancia de la universidad inserta en el día a día del barrio.

iii) Ser agentes de cambio

La capacidad de agencia conseguida en los participantes, Tabla 6.9, se refleja en el liderazgo activo, en su permanencia voluntaria en el colectivo, en su interés en hacer valer sus idearios sociales y en su espíritu de lucha. Esta agencia, si bien en la narrativa muestra una orientación colectiva, durante las entrevistas y observación participante, se pudo comprender el desempeño personal, individual, visionario, pro actividad, firmeza y convicción de estar bien y de conseguir dar una aportación trascendental a los objetivos de la organización. La gratitud y el reconocimiento con que se refieren a los equipos de extensionistas reflejaron, en parte, el reconocimiento de méritos compartidos por sus logros conseguidos.

Tabla 6.9. Hallazgos en la capacidad de ser agentes de cambio de la persona local

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Rosario_01	<i>“En nuestra organización política y social, tenemos un esquema organizativo, donde, está bajo ese paraguas, ejercemos la resistencia, luchamos colectivamente por una posibilidad de transformación, de generación de conciencia social”.</i>
Rosario_02	<i>“Nosotros nos preocupamos en preparar a otra gente para el día que no estemos, ya el club tiene una línea de trabajo porque los jóvenes se apoderaron del lugar, los socios se apoderaron del lugar, los profesores, los estudiantes y saben de la línea de trabajo que tenemos. [...] Logramos esa sincronización con las instituciones y el barrio, nosotros [refiriéndose a lo que han conseguido con participación de UNR] lo logramos y dejamos de ser un comedor, hicimos algo más grande que almuerzos [dar un alimento gratuito al día], con talleres y hacemos alguna actividad lúdica, lo logramos con 40 chicos, lo logramos, de ofrecer un taller, una actividad, que ellos [los jóvenes en riesgo de exclusión] hagan una actividad”.</i>
Rosario_03	<i>“La cooperativa ayuda [entorno a la cooperativa organizan al barrio] y no se cierra las puertas nadie. Se tienen ocupados a los chicos [niñez y juventud] para que no piensen en otras cosas [alejarlos de las drogas].”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

6.2.2.2. Capacidades colectivas conseguidas

i) Deliberación colectiva con visión política

Tanto en las entrevistas como durante la observación participante, las personas externas a la universidad, participante del proceso extensionista, mostraron su aprecio a los avances conseguidos que les permitía ser capaces de tener voz, debatir y tomar decisiones en los procesos sociales y comunitarios que se impulsan colectivamente en su comunidad. Demostraron de diversas maneras su sentido de cohesión a lo interno de la organización, con la comunidad y las instituciones participantes (incluyendo la UNR). También valoran compartir aprendizajes, con los miembros de la universidad y las instituciones con los que se vinculan, para comprender mejor y hacer frente a las situaciones que vive el barrio y el país y tomar decisiones de manera más organizada. El trabajo extensionista nutre su sentido de resistencia social ante las desigualdades, opresiones e injusticias sociales que enfrentaron sus familias y que sufren actualmente (Tabla 6.10).

Tabla 6.10. Hallazgos en la deliberación colectiva con visión política

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Rosario_01	<i>“[En la organización] buscamos un estallido social, construir organización, conciencia social [...] la experiencia de todo este tiempo [con la extensión de UNR], genera un piso [una base] distinto a la hora de dar determinadas discusiones.”</i>
Rosario_02	<i>“Ahora hablar de todo [entre equipos participantes] nos resulta más fácil, el trabajo, en cada taller que hacemos nos preguntamos cómo va a reaccionar el barrio [...] para que ellos [los jóvenes con problemas de drogadicción y exclusión social] se vean de otra forma, tenemos una revista, [la producción] la hacemos nosotros [...] cuando planifican actividades entre UNR y el Club] siempre vamos pensando en los puntos a fortalecer a los jóvenes, adultos mayores y en fortalecer la salud mental.[...] hay dos personas [participantes] que pensamos igual [los extensionistas y el club] y filtramos un montón de cosas [planifican la extensión], de cómo trabajar, también somos coherentes [...] trabajamos en la Universidad y el club. [...] Tenemos que abrir las puertas. Es importante, nos coordinamos, tenemos una visión de largo plazo, de sentir muy fuerte el territorio, de sentirlo y de parparlo, de hacer extensión un sábado, un domingo, de hacer un bingo, de hacer un baile, de hacer todo lo que hacemos, es sentir el territorio.”</i>
Rosario_03	<i>“La cooperativa tiene un espacio, en “la cancha” [plaza], y se acercaron los profesores y empezamos a charlar y Maxi nos dijo de extensión, pensamos [los líderes de la comunidad] en qué trabajar [proyectos adicionales a la cooperativa], estas cosas [nos señalan con la mano los materiales del taller de arte], y aquí tenemos este espacio que vos ves, donde los chicos se organizaron por medio de los talleres de arte. No fue difícil porque ellos conocen la problemática [problemas sociales, económicos], trabajamos lo social y trabajamos para los chicos.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

Si bien las instituciones públicas y las organizaciones barriales unidas a las personas del territorio han favorecido los logros comunitarios, las organizaciones sociales de base no están en la disposición de ser receptores pasivos de las acciones a desarrollar con las instituciones públicas. Como regularidad en las actividades extensionistas y en las conversaciones informales, durante la observación de campo, nos expresaron frases como: *extensión participa y respeta nuestras decisiones; tenemos que ser autónomos; la decisión la tiene el barrio, en las organizaciones; muchas veces nos dan, pero hay que recibir órdenes de esa persona y se pierde el valor de la colaboración; necesitamos se trabaje la parte institucional en el territorio como tiene que ser.* Este matiz de visiones les impulsa a buscar espacios para ver las alternativas posibles, discutir, organizarse, consultar a otros (funcionarios de instituciones, organizaciones, personas del barrio) y tomar decisiones de manera consensuada e informada.

ii) Organización comunitaria orientada al bien común

Las organizaciones sociales de base han centrado sus objetivos pensando en las futuras generaciones, los adultos mayores y las personas enfermas o bajo alguna desigualdad social. La mayoría de las prácticas extensionistas atienden a la niñez, los jóvenes y los adultos mayores, desde el tratamiento de temas de cultura, entretenimiento, drogadicción y oportunidades laborales hasta otros más complejos como salud mental y género (violencia de género en el espacio doméstico). Por esa visión holística de la atención de las personas del barrio, ha resultado primordial que la universidad se implique en esos procesos socio comunitarios con todas las disciplinas posibles. Con los infantes y adolescentes de la calle también se ha trabajado con talleres de cuentos, de artes, intentando brindar alternativas para que permanezcan ocupados y no caigan en las drogas. Una vez que la universidad generó los vínculos, conoció el barrio y generó una agenda de trabajo conjunto, las organizaciones sociales fueron forjando su confianza tanto en las posibilidades de emprender iniciativas comunitarias como de mantener los procesos sociales vivos y llegar a buenos logros. En términos generales, los representantes

de las organizaciones exteriorizaron una valoración significativa a sus capacidades que le aportan a la organización comunitaria orientada al bien común en su comunidad (Tabla 6.11).

Tabla 6.11. Hallazgos en la organización comunitaria orientada al bien común

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Rosario_01	<i>“En nuestro colectivos, nos orientamos a articular acciones entre la sede universitaria, el barrio y las organizaciones populares, a favor de las personas más empobrecidas”</i>
Rosario_02	<i>“Todos los pasos [compromisos] que dijimos en la Universidad los logramos, todo eso que dijimos se cumplió [...] Los docentes [de centros educativos presentes en el barrio] ocupan un apoyo mientras van a casa, pero también el padre y la madre que tampoco terminaron la escuela, se le hace difícil que el chico estudie. [...] Hay clubes pero tenés que abonar [económicamente...], hay familias que no pueden [pagar] nada, y nosotros logramos tener actividades gratuitas, las 25 actividades son todas gratis.”</i>
Rosario_03	<i>“El barrio se empezó a organizar porque en ese momento no había recolección de basura y empezaron a armarse proyectos, para limpiar el barrio, casa por casa, porque no ingresan los camiones [recolectores de desechos]”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

Ese interés de contribuir a las generaciones futuras, los llevó a demostrar satisfacción y gratitud con el proceso extensionista, pues consideran que permite que los jóvenes locales consigan tener identificación y sentido de apropiación sobre la posibilidad de continuar estudios universitarios, al interactuar horizontal y estrechamente con el estudiantado universitario. Además, muchos jóvenes en el barrio superaron su desconocimiento de las posibilidades de acceder a la universidad, las opciones de estudio, becas y posibilidades de superación. Las organizaciones sociales de base perciben en la extensión como un medio para que las nuevas generaciones de clases populares se motiven a aspirar los estudios universitarios, según el representante de Rosario_02 *“Si los chicos preguntan [al equipo de UNR], quiero terminar la carrera, quiero estudiar, hay todo un trabajo de acompañamiento.”*

iii) Cooperación comunitaria-institucional

La comunidad externa puso especial énfasis en su valoración a la capacidad de conseguir un trabajo colaborativo y articulador entre instituciones, organizaciones sociales y los pobladores del barrio (Tabla 6.12). La dotación de información y claridad sobre las problemáticas sociales conseguidas les permite visionar un trabajo puertas afuera y adentro de la organización social de base. Todas las organizaciones sociales mostraron importantes capacidades de coordinación intra e interinstitucional. Se evidenció una estrategia de trabajo que facilita que haya integración a lo interno de la organización y, a su vez, la coordinación permanente con el docente contacto de UNR, con los equipos de funcionarios de instituciones claves para el bienestar de las poblaciones atendidas y con las demás organizaciones del territorio. Con los docentes, se planifican y monitorean constantemente las actividades programadas, de manera que se tenga manejo de aspectos logísticos y de resultados esperados.

Tabla 6.12. Hallazgos en cooperación comunitaria - institucional

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Rosario_01	<i>“Coordinamos cuestiones, con algunas instituciones de extensión universitaria, por ejemplo, los terrenos alrededor de la Sede Universitaria pertenecen a la Universidad Nacional, donde hay un área extensión universitaria, que desarrolla diferentes tareas; está el CEAC (Centro de Extensión a la Comunidad), donde funcionan diferentes talleres, un centro de salud merendero y huerta comunitaria.”</i>
Rosario_02	<i>“Estamos trabajando la extensión universitaria con el centro de salud y el centro de día. [...] se logró mucho, hay que sostener, porque está anclado [articulado] a la universidad, al estado municipal o a programas de política social [...] compartimos el día a día, en el barrio, en el club. En el barrio empezamos a adoptar [integrar] a los que nos iban a acompañar, también vamos a las instituciones, para que nos acompañen desde ahí.</i>
Rosario_03	<i>“[La cooperativa de recolectores de basura organizada desde la base, en el barrio, con el soporte extensionista] en total somos 18. [...] No fue difícil la comunicación ni el entendimiento con los profesores [extensionista]. Pero si tienen herramientas o tienen un conocido que aporte las herramientas necesarias al barrio, que nos ayuden en los problemas que tenemos”.</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

Considerando esta capacidad valorada por los participantes locales, tanto la calidad de la relación entre los equipos coordinadores de la universidad y la comunidad como el dominio amplio de las dinámicas del territorio por parte del docente fueron clave para que el proceso extensionista aportara en la ampliación de oportunidades para las comunidades. Esa calidad de la relación entre el docente y los líderes de las organizaciones, reflejada en aspectos como confianza, amistad y compromiso, fue fundamental para el buen desempeño de los procesos sociales y comunitarios en las capacidades logradas por las personas. De estos vínculos se consiguió la buena coordinación, la formulación de iniciativas locales, la priorización de acciones y la definición de la estrategia de trabajo conjunta, entre muchos otros resultados favorables.

iv) Mejoras en las prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos

En menor grado, reconocieron que en algunos casos específicos requieren de apoyo universitario que les permita elevar sus capacidades de gestión, planificación de agendas comunitarias, uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), registro de actas, registros contables y manejo de otras herramientas para sostener sus proyectos y emprendimientos socio económicos colectivos a flote (Tabla 6.13).

Tabla 6.13. Hallazgos en las prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Rosario_02	<i>“La idea es planificar todo un trabajo, que la gente planifique el trabajo, porque en el momento que alguno se enferme o se vaya se puede caer todo, la idea es que no se caiga nada. El Club tiene 55 años y de un momento a otro [emergió ese resultado] sacó un quiebre [cambio sustancial] con la sociedad, socialmente cambió todo, proyectamos [planificaron junto a UNR] todo lo que está pasando.”</i>
Rosario_03	<i>“La universidad nos ha dado el apoyo [capacitaciones] en lo que es internet, porque tenemos una sola una persona que lo hace que es el tesorero, nosotros lo que le pedíamos a los chicos de la universidad era tener capacitación de la universidad para no depender de gente de afuera. [...] Después de la capacitación de las universidades [refiriéndose al trabajo de extensión] lo logramos todo [trabajar juntos para formalizar y sostener la cooperativa]”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

v) Auto gestión organizacional de los procesos sociales y comunitarios

Las organizaciones sociales de base aspiran a tener las capacidades colectivas que garantizan la auto sostenibilidad de los procesos sociales y comunales que desarrollan juntamente con la universidad y con otras instituciones públicas y organizaciones sociales (Tabla 6.14). Su prioridad es llegar a tener una organización sólida, consolidada, con capacidad colectiva para desarrollar y sostener los procesos locales de manera autónoma, en el tiempo. Las organizaciones han buscado la sucesión del control de las actividades a la organización y una planificación que les favorezca la autonomía y poder local. Las personas de la comunidad consideran que, aunque se puede iniciar con un proceso de extensión acotado y puntual, con el tiempo, los liderazgos y potencialidades se amplían y se van configurando de manera que tienden al incremento en la participación autónoma local y a la colaboración equilibrada entre universidad y comunidad.

Tabla 6.14. Hallazgos en la auto gestión de los procesos sociales y comunitarios

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Rosario_02	<i>“Hemos sostenido [en el Club] el taller de teatro con dos personas [de UNR] en un año, y bien proyectadas, y bien firmes, desde que se hizo ese taller.[...] Más allá de si viene un político y te regala dinero tenemos que tener autonomía, saber que es bueno, que es malo, si se puede o no se puede.”</i>
Rosario_03	<i>“La universidad [con el proceso extensionista] siempre viene, también trabajaba con niños muy chicos en el barrio. Como la cooperativa tiene comunicación, con el centro comunitario, organizan el día del niño, con el centro de salud”.</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

El accionar de las organizaciones sociales solicita a la UNR procesos ininterrumpidos anualmente. No obstante, por su perspectiva de largo plazo, son capaces de adaptarse a realidades académicas adversas: los tiempos de trabajo, la burocracia institucional y la lentitud en la atención.

“Entendimos que la universidad va cerrando en noviembre y vuelve en abril y es algo que estamos apuntado mucho, yo he hablado un par de veces de que se hagan programas, de que se sostengan algunos talleres o actividades en el verano, es muy largo el estrecho lo que se corta para actividades, pero podemos hacer muchas cosas, el club no cierra”. (Rosario_02).

Desde esa aspiración de la autogestión, la comunidad rechaza que la universidad les provea servicios asistencialistas, sino más bien pide que se les permita acceder al conocimiento valioso que poseen estudiantes y docentes. El acompañamiento académico, acceso a los derechos y con la cooperación entre instituciones fueron parte de los servicios esperados de la vinculación universidad, para crear capacidades que conduzca a la organización hacia la autogestión.

“Para mí es muy importante el tema de recurso humano y del profesionalismo, muchas veces vienen a los territorios y pretenden como siempre, vuelvo a lo mismo [repite], yo te traigo la leche y la chocolatada para los chicos [donaciones]. Yo prefiero que me traigan [equipos académicos y estudiantiles] psicólogos, practicantes de salud y el trabajador de social y trabajemos con los jóvenes [locales en riesgo social]. Invertir en el derecho a la salud, que sepan estos 15 jóvenes que pueden ir al centro de salud. Si tenía un dolor de muela no tenían a donde ir, pero logramos que esos chicos tengan el servicio que les corresponden en su centro de salud. Si tiene un problema, tienen el derecho social que los puedan ayudar [han logrado reivindicar los derechos de acceso a la salud en el barrio]. Digamos, como yo [en calidad de dirigente de la organización], logré que, por parte del Club, ofrezcamos actividades gratuitas [para los pobladores locales]” (Rosario_02).

6.3. Análisis de los recursos y factores de conversión clave para las capacidades conseguidas

A continuación, damos razón de recursos que intervienen en el trabajo extensionista, así como de los factores de conversión (Robyens, 2003). El propósito es comprender los principales factores de conversión que favorecen que las personas participantes de la extensión conviertan los recursos en las capacidades y funcionamientos (Robeyns, 2017). Partimos de un breve análisis de los recursos y, posteriormente, identificamos los factores de conversión, poniendo énfasis en lo institucional universitario mayormente, considerando nuestro interés político intrínseco de identificar potenciales cambios institucionales en la universidad pública para conseguir una extensión transformadora.

6.3.1. Principales recursos identificados

De acuerdo con la experiencia de UNR, los principales recursos que intervienen en la extensión universitaria están vinculados con: recursos humanos, materiales, inmateriales, servicios esenciales y económicos. La Tabla 6.15 muestra los principales recursos con los que cuentan los participantes en dicho proceso, identificados en el estudio de caso de la UNR, Argentina.

Tabla 6.15. Recursos necesarios para la extensión universitaria latinoamericana, según el estudio de caso de UNA, Costa Rica

Recursos	Universitarios	Contrapartes (organizaciones locales)
Recurso humano	Estudiantes, docentes, voluntariado, administrativos, gestión académica, otros.	Ciudadanía, funcionarios públicos, representantes de organizaciones, pequeños productores, movimientos sociales, otros.
Materiales	Infraestructuras, materiales didácticos, vehículos, recursos logísticos, otros.	Infraestructuras comunitarias, recursos logísticos, tierra, materiales y equipos de trabajo, vehículos, otros.
Inmateriales	Cultura extensionista latinoamericana, proyectos y programas integrales, planes de estudio inclusivos de la extensión, normativa institucional, nacional e internacional.	Saberes populares, históricos y ancestrales, diversidad cultural, cultura local, política pública, leyes nacionales e internacionales.
Servicios esenciales	Electricidad, agua, seguridad, internet, otros.	Electricidad, agua, seguridad, internet, otros.
Económicos	Presupuestarios, asignaciones salariales, becas estudiantiles, viáticos, convocatorias de proyectos, otros.	Capital semilla, presupuestos públicos y de organizaciones y movimientos sociales.
Tecnológicos	Computadoras, impresoras, cámaras y equipos varios, proyectores de multimedia, otros.	Computadoras (ordenadores), impresoras, cámaras, proyectores de multimedia y equipos varios, teléfonos móviles, otros.

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

En el caso de los recursos de UNR, la extensión universitaria contó con fondos económicos de convocatorias en los ámbitos nacional e institucional para la extensión y asignación presupuestaria institucional. El recurso humano participante en el proceso extensionista lo constituye básicamente el estudiantado, el voluntariado y los cuerpos extensionistas, gestores académicos y el personal administrativo y de apoyo. En el rubro estudiantil, va implícito la inversión pública en becas estudiantiles y en el cuerpo académico el pago de planillas salariales y viáticos.

Otras asignaciones de UNR permitieron dotar las condiciones formativas, como son el mantenimiento de la infraestructura, materiales didácticos, servicios esenciales (electricidad, agua, internet, otros), equipos tecnológicos, recursos logísticos y vehículos institucionales, entre otras. Uno de los recursos vitales son los inmateriales vinculados al patrimonio extensionista latinoamericano, la cultura extensionista y la normativa institucional, nacional e internacional. Las metodologías participativas fueron sugeridas como recursos vitales para poner en discusión académica tanto las herramientas como el conocimiento, que amplían su potencial cuando son utilizadas con las organizaciones locales de base. Este tipo de preparación permitiría al estudiantado, ser mañana profesionales y docentes con visiones de integralidad. Por tanto, los recursos inmateriales incluyen aquellos intangibles contenidos en el reservorio de producción académica (libros, artículos, sistematizaciones), el conocimiento académico acumulado en teoría, epistemología y métodos extensionistas, la misión universitaria inclusiva de la extensión, la cultura de trabajo interdisciplinario, los programas integrales y las normas formales e informales vinculadas al trabajo extensionista.

En término de los recursos aportados por las comunidades, determinantes para las capacidades humanas conseguidas, incluyen las contribuciones de las organizaciones sociales de base participantes e instituciones articuladas durante el proceso extensionista. Entre los recursos

identificados, se destacaron los recursos humanos, desde la participación activa de la ciudadanía, funcionarios públicos, representantes de las organizaciones sociales de base, pequeños productores y agrupaciones de mujeres. Las comunidades facilitaron espacios de las infraestructuras comunales (salones, talleres, espacios familiares, oficinas, clubes, otros), recursos logísticos, tierra, equipo de trabajo y vehículos. También se destacaron los recursos inmateriales valiosos que albergan las comunidades, relacionados con la cultura local (afectividad, valores, tradiciones, historias de vida, otros), sus saberes populares, diversidad cultural, política pública, leyes nacionales e internacionales. Para el desarrollo del accionar extensionista, beneficiosa para la ampliación de las capacidades en las personas, también se requirieron de servicios esenciales como electricidad, agua, seguridad, internet, otros. Las organizaciones sociales de base y sus miembros aportan recursos económicos, de capital semilla de los proyectos y el presupuesto público y de las organizaciones y movimientos sociales.

Las organizaciones sociales de base destacaron en la importancia de disponer de recursos económicos para la extensión, por tanto, de contar con algún rubro de presupuesto, tanto institucional como de partidas específicas del Estado que den un sostenimiento básico a los procesos sociales y comunitarios, al menos en las etapas iniciales. Según todos los extensionistas participantes, la inversión universitaria a la extensión e investigación en territorio requiere en el corto plazo de aumentos sustanciales. Los entrevistados concordaron en hacer un llamado a la región para conseguir un mayor apoyo económico institucional y financiero, al tratarse de una condición necesaria para posicionar a la extensión como función sustantiva universitaria.

En los recursos inmateriales, esos docentes de contextos sudamericanos expresaron su interés en conseguir la curricularización de la extensión, para conseguir que todo el estudiantado, en igualdad, tenga la oportunidad y no solo quede en la posibilidad de aquellas iniciativas específicas de algunas facultades. Más el sostenimiento de la curricularización requerirá de aportaciones económicas específicas que favorezcan el desplazamiento del estudiantado a más territorios de la región que lo soliciten.

“Estamos buscando avances con la curricularización, al principio como horas de extensión que realizan obligatorios dentro de los currículos. En mi universidad hay como 6 facultades, 4 de ellas ya tiene el 80% de la curricularización de la extensión. Es autofinanciado, cada estudiante o docente se rebusca para cubrir sus gastos, eso es terrible..., el traslado, alimentación, materiales... es muy costoso.” (Extensionista Evaluador_01).

Los recursos, tanto en lo presupuestario como en la cultura institucional, requieren, además, de la generación de nuevos proyectos y programas integrales en territorio, sistemas de evaluación, sistematizaciones de experiencia y coproducción de conocimiento, que maximicen los beneficios de las experiencias extensionistas.

“Nunca se tiene tiempo suficiente para dejar por escrito las experiencias, porque prevalece un modo de trasmisión [...]. Escribir la experiencia es el único modo de variar los contenidos, de que vuelvan al aula en otro modo. Necesitamos poder avanzar en el tema de vinculación teórica, para mejorar la relación de las prácticas, que todo quede registrado.” (Gestor 03_UNR).

Se necesita, asimismo, prioridad a la extensión y recursos institucionales para dar apoyo y continuidad a los proyectos solicitados y/o iniciados en las comunidades, evitando interrumpir el proceso y, con ello, consolidar la confianza y coproducción de conocimiento con los participantes locales.

“Nosotros venimos con una propuesta de Formosa para trabajar un territorio que nos había convocado y no tuvimos ningún eco en la facultad ni en la universidad. No nos dieron la más mínima bola, lo cual tuvimos que desechar ese proyecto.” (Extensionista 05_UNR).

Además, vinculado al recurso humano universitario, las organizaciones sociales de base solicitaron mayor presencia y permanencia de los equipos docentes en el territorio, así como, mejor planificación y flexibilidad burocrática institucional. El Gestor 06_UNR reconoció como limitante los tiempos institucionales y la prisa con que se esperan los resultados, que resultan incompatibles con lo necesario para la transformación social. Los espacios propiciados con colaboración de la extensión universitaria son vitales para el desarrollo de las personas, porque su situación económica les pone en aprietos, al reducirles la posibilidad de destinar parte del tiempo al estudio y a la gestión comunitaria y de acceder a alternativas de superación personal y recreación sana. Así, para algunos participantes locales resulta complicado costear los materiales o sus traslados a las actividades en otros barrios, instituciones públicas o en la UNR, pues no disponen de medios para hacerlo. Si se aspira a brindar apoyos económicos básicos y a garantizar la permanencia anual en las comunidades, resultan vitales mayores asignaciones presupuestarias a la extensión, con la respectiva asignación de jornadas académicas anualizadas.

“Siempre lo planteé, el tema del horario, el venir dos horas, dos veces por semana, intervenir un poco más, más horarios, porque todos trabajamos por lo mismo, pero más tiempo. [...]. Los tiempos de ellos [universitarios] no son los tiempos de nosotros [comunitarios]. [...] Los chicos del barrio tienen que estar ocupados sí o sí. Y si se van hay chicos que ya no vienen más a los talleres. Hay que dar ocupación [alternativas para utilizar sanamente el tiempo] a los chicos, mantenerlos ocupados.” (Rosario_03).

Adicionalmente, es importante destacar la prioridad de generar protocolos universidad-comunidad que garanticen la gestión de las medidas de seguridad al estudiantado, a la hora de permanecer en las comunidades. Según el Extensionista 10_UNR, *“También habría otra cuestión [preocupación], el tema de seguridad en algunos barrios, para que los estudiantes puedan moverse”.*

6.3.2. Factores de conversión estudiantiles y de personas externas a la UNR

En la Tabla 6.16, se presentan los principales factores de conversión del estudiantado, los pobladores rosarinos y la institucionalidad universitaria.

Tabla 6.16. Factores de conversión de los participantes de la extensión universitaria latinoamericana, según el estudio de caso de UNR, Argentina

Estudiantado	Miembros de la comunidad	Descripción de factores institucionales (UNR)
<i>Personales</i> Disponibilidad al aprendizaje, sociabilidad.	<i>Personales</i> Nivel de alfabetización, dominio de las TIC, acceso a internet, valores y actitudes.	<i>Transformaciones universitarias</i> 1. Visión política universitaria sobre extensión. 2. Apertura e interés docente. 3. Acreditación docente y estudiantil de la extensión.
<i>Sociales</i> Factores institucionales (UNR).	<i>Sociales</i> Tenencia de la tierra, empleo, cultura de resistencia organizada, capacidad adquisitiva e inversión social y comunitaria.	4. Actualización docente en extensión universitaria para la coproducción de conocimiento.
<i>Ambientales</i> Seguridad, acceso, movilización.	Factores institucionales (UNR). <i>Ambientales</i> Ubicación, seguridad ciudadana.	<i>Transformaciones educativas</i> 1. Integración de las funciones sustantivas académicas. 2. Visión universitaria integral del profesionalismo deseado. 3. Puesta en valor de lo subjetivo y lo social. 4. Vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales. 5. Sostenibilidad de las prácticas extensionistas. 6. Mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica estudiantil extensionista.

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante realizadas en el 2017.

En los *factores de conversión personales* del estudiantado, se identificaron aspectos vinculados con sus habilidades sociales y la disponibilidad (valores, actitud, interés, curiosidad, apertura) para la práctica extensionista. El estudiantado de la FCV resaltó la pertinencia de interactuar con territorios y personas alejadas de Rosario, en regiones rurales, excluidas prácticamente de las políticas públicas y de los proyectos sociales. En los factores *sociales*, el estudiantado se centró de manera enérgica en los factores institucionales, considerando que la UNR posibilitó este tipo de experiencias y determinó en gran medida el potencial de conseguir resultados en todos los participantes. Finalmente, los *factores ambientales* apuntaron a asuntos contextuales del territorio donde en que trabajaron, vinculadas con la ubicación (lejanía), las condiciones de acceso y movilización entre comunidades.

Por su parte, los factores de conversión personal de los representantes de las organizaciones sociales de base estuvieron relacionados con el nivel de alfabetización, dominio de las TIC, acceso a internet, valores y actitudes, compromiso y corresponsabilidad. En los *factores de conversión sociales*, se destacaron aspectos como la tenencia de la tierra, estrato social, procesos de resistencia colectiva, capacidad adquisitiva y de inversión para los proyectos sociales y comunitarios y las contribuciones institucionales, principalmente asociadas a los servicios y proyectos institucionales públicos (salud, educación, ayuda social) y la extensión universitaria de la UNR en el barrio. En los factores *ambientales*, prevalecieron aquellos relacionados con las condiciones ambientales, la ubicación y la seguridad ciudadana.

Todos los participantes refirieron su historia de vida como factor determinante en su postura actual frente a la desigualdad e injusticia social. Proceden de familias humildes, de clase trabajadora y niveles educativos básicos. Algunos de ellos señalaron tener antecedentes penales y/o haber superado una dependencia adictiva, lo que les permitió generar interrogantes sobre el porqué de las injusticias sociales, de la explotación y la desigualdad social. Esto les ha servido de pilar para el fortalecimiento de su espíritu de lucha y postura política, entendiendo que estas condiciones se combaten en el día a día, de manera individual y colectiva, desde la política, la organización y el trabajo constante. Por ello, han trabajado tomando como consideración

esencial la promoción de la política en el interés de los jóvenes, como una herramienta de transformación social en búsqueda de igualdad. Su capacidad de agencia, avanzada con la participación extensionista, los ha llevado a buscar caminos para acompañar al barrio, conectar con las instituciones para atraer iniciativas sociales, diseñar y ejecutar proyectos, capacitarse en temas nuevos, realizar intercambios de conocimiento con otros colectivos y personas.

La información primaria recopilada, suministrada por los participantes de la investigación, mostró con insistencia señalamientos importantes sobre el factor de conversión institucional, con temas con potencial de incidencia en la contribución que podría generar la universidad en los participantes de la práctica extensionista a la hora de ofrecer oportunidades para ampliar el conjunto de capacidades y funcionamientos logrados. De esa información, de manera deductiva, emergieron categorías para ahondar en la comprensión de posibles transformaciones universitarias en los contextos latinoamericanos. Una vez tabulada la información, encontramos que las universidades requieren promover transformaciones en las áreas institucional y educativa, para favorecer condiciones que ambos participantes potencien la transformación de los recursos institucionales en capacidades y funcionamientos.

A continuación, se detallan algunas discusiones sobre los factores de conversión institucional universitario, para orientar las transformaciones universitarias generales y de índole educativa deseadas por los participantes.

6.3.2.1. Transformaciones universitarias solicitadas por los participantes

i) Visión política universitaria concerniente a la extensión universitaria

La visión estratégica-política universitaria se distinguió, por una mayoría de los participantes universitarios, como uno de los factores determinantes de las prácticas extensionistas y sus logros en las personas. Se señaló imprescindible que tanto de la normativa institucional como las políticas y financiamientos de la educación superior nacional estén orientadas hacia un modelo de universidad inclusivo de la extensión. En tanto, tendría un resultado concluyente su participación activa explícita en el Estatuto Orgánico, las políticas institucionales, reglamentos, convocatorias, estrategias de difusión, sistemas de evaluación docente y estudiantil, modelo pedagógico, planes de estudio y presupuestos. Esencialmente, se convocó a una visión crítica universitaria que tome la extensión como objeto de atención prioritario por parte de las autoridades universitarias, los gestores académicos, docentes extensionistas, egresados y estudiantado.

Se reconoció con frecuencia que el equipo gestor académico juega un rol determinante en la conformación estratégica y operativa institucional del proceso extensionista críticos de largo plazo. Se demarcó el papel de las autoridades universitarias y del equipo de la SEU; tanto la persona que asume los puestos de decisión en el ámbito superior de la institución, como la propia dirección de la Secretaría y del equipo académico gestor tengan los recursos teóricos, sensibilización, actitud abierta, receptiva y comprometida en el desarrollo extensionista. Estos equipos han de tener miradas éticas políticas del bien social de la formación profesional y del bienestar integral de las personas. Las personas consultadas pusieron, por tanto, énfasis en la dimensión política académica y en la articulación institucional a favor de la extensión universitaria y la educación transformadora.

“La universidad requiere de una dimensión política académica, una dimensión de toma de decisión de gestión, en evaluación, convocatorias, seguimiento, etc. Además, se necesita que lo reconozca para el docente y para el alumno, una aceptación en la maya curricular, para que no quede por fuera y sea solo una materia lectiva del deseo del estudiante que milita o está comprometido. El alumno tiene que tener un reconocimiento de este trayecto curricular integrado a la maya curricular de su disciplina [...] y un reconocimiento a la carrera docente.” (Extensionista 02_UNR).

Las voces del cuerpo extensionista coincidieron en hacer un llamado a consolidar políticas, con mirada de largo plazo, hacia la continuidad y avance de la extensión crítica para que, obligatoriamente, ocupen el accionar de las vicerrectorías y secretarías de extensión latinoamericana. El Gestor 06_UNR, propuso impulsar alternativas que incentiven el trabajo extensionista individual y en programas y proyectos por cátedra, con equipos docentes organizados a nivel de cátedra o inter-cátedra, orientados a conseguir que las diferentes facultades se articulen. Sirvan de ejemplo los centros territoriales, como espacios de práctica en los mismos barrios donde el docente trabaja con el estudiantado en alguna demanda de la comunidad. Otros espacios universitarios y públicos del barrio, son las bibliotecas o las experiencias de radios desarrolladas por UNR, que han sido utilizados para ejecutar las iniciativas con las organizaciones sociales de base. Los docentes pueden trabajar con el barrio temas de la carrera que están impartiendo, con nuevos esfuerzos y reforzar la mirada académica de la extensión académica, aún débil en UNR. La implicación de las cátedras y gestión de espacios públicos para la articulación de iniciativas con la comunidad, con trabajos de formación del estudiantado con las organizaciones sociales, son parte de los avances de la universidad para nutrir una relación con otros y favorecer la ampliación de capacidades y funcionamientos estudiantiles y sociales.

En sus señalamientos, los equipos extensionistas mostraron sus aspiraciones por conseguir que se visibilice la extensión en todos los estamentos de la universidad, para ello razonaron que es necesario que se logre:

1. A nivel micro, primero, la visibilización ético-política institucional de la extensión y su contribución a la comunidad, la universidad y el país. Una vez institucionalizadas las visiones ético-políticas de lo que se quiere de la universidad, se podrán aspirar a cambios más profundos en los planes de estudios (curricularizar la extensión) y nutrir los fondos económicos necesarios para su desarrollo.
2. Segundo, a nivel macro, la articulación de iniciativas y fondos por parte de las instituciones públicas y las redes estatales de extensión, con los objetivos a cumplir y concursos para proyectos Universidad-Estado, como entidades de una misma naturaleza. Según los equipos extensionistas, al Estado le corresponde promover el potencial de interacción con los aprendizajes logrados, para servir también a definir políticas públicas de mejora de la calidad de la inversión pública, en bien de la comunidad, finalmente.

El representante de Rosario_01, también visualizó la necesidad del establecimiento de proyectos extensionistas en una política de Estado, pues la extensión de la universidad pública latinoamericana tiene un rol social fundamental para el país. Para ello, se requiere establecer un mecanismo para que ese rol, de manera mayoritaria, lo lleven adelante todas las personas participantes.

“Para que los universitarios tengan otra cabeza, para que vayan a los barrios por un sentido humanista, tienen que cambiar la conciencia academicista, con la alteridad, dentro de un marco mayor al sistema capitalista, que es el sistema que nos rige social y políticamente. Nuestra disputa es muy grande, la tenemos que dar en la cotidianidad”.
(Rosario_01).

Desde las perspectivas académicas, un aspecto a atender dentro la cultura institucional, vinculada con la visión política universitaria en la UNR, señaló el perjuicio que causa el partidismo en lo cotidiano universitario y lesiona el accionar docente, investigador y extensionista. Una buena parte de los equipos extensionistas pusieron en alerta la fuerza invasiva del partidismo en las decisiones universitarias. La postura política si bien es determinante de la calidad de la extensión universitaria, se contamina cuando adquiere connotaciones partidarias específicas.

“Hay un territorio que necesita de la universidad, no se puede dejar de lado de ninguna manera. Se tiene que dar una respuesta. Por otro lado, una limitante es también encerrarse en lo político que tiene. Muy partidista, y la Secretaría lo es mucho y tenés que ser del palo [adepo al partido nacional de turno].” (Extensionista 05_UNR).

En las comunicaciones informales con los equipos académicos, se nos hizo saber reiteradas veces de esa influencia negativa del partidismo a lo interno de la UNR, que les divide en bandos, según su partido. Esto restringe en gran medida las relaciones académicas, de asignación de recursos, apoyos logísticos y de aprobación de iniciativas y coordinación interdisciplinaria.

“Me duele, no quiero pertenecer a una facultad donde las fuerzas están tan polarizadas: que usted puede trabajar solo con uno o con otro. Yo trabajo con el que quiera trabajar siempre que el fin sea noble y sea a favor de la sociedad. [...] Es otra forma de ver la realidad, cuando la ves de una forma integral, inclusiva, para llegar al objetivo común. Pero cuando lo ves de una forma exclusiva, partidista, no vas a encontrar comunes, los objetivos no van a ser los mismos [...] el problema es ese, que no se aceptan las diferencias ideológicas, ni se separan las intenciones partidarias a la hora de ver las cosas académicas.” (Extensionista 04_UNR).

Dejando de lado la preocupación por esa influencia partidista, la postura ético-política del extensionista, según los entrevistados, se concibe como parte de las responsabilidades intrínsecas de la educación pública argentina, al ser financiada en su totalidad por la comunidad. Como la educación es completamente gratuita, la universidad pública está llamada a formar profesionales que respondan a las expectativas locales, así como desarrollar acciones académicas colectivas que contribuyan al desarrollo de las personas y del país, especialmente a favor de las personas que tienen menos oportunidades. Así, los equipos extensionistas entienden que, a la universidad pública le corresponde ineludiblemente perseguir fines sociales de igualdad y justicia social tanto en la formación universitaria como con la investigación y la extensión universitaria.

“Esta posición ideológica que tengo, en cómo pienso y para qué pienso, se tiene que formar la persona en una universidad pública como ésta, tiene que responder las demandas sociales. Una profesional, un profesional de Derecho no puede estar ajena al sufrimiento y al dolor de la gente y a las necesidades de la gente que más lo necesita, porque esto es una universidad pública. En Argentina las universidades públicas la sostienen la gente con sus impuestos, no se paga para ingresar, no pagamos una matrícula; entonces esto se sostiene no con el aporte de los que están estudiando, sino con el aporte de toda la sociedad; por lo tanto, es un deber poder responder a esas necesidades y con un criterio de la universidad.” (Extensionista 03_UNR).

Este vínculo extensionista de la universidad con la experiencia de los actores sociales permite que el estudiantado universitario desarrolle un primer trabajo territorial. Esto constituye una razón para pensar la vida universitaria y pensar en la universidad como institución que tiene aprendizaje fundamental en la sociedad y con un compromiso muy estrecho en tratar de construir respuestas conjuntamente, conduciendo a la generación de conocimiento valioso actualizado para la comunidad y la universidad. En otras palabras, propuestas flexibles hacia y con el territorio, que permitan la construcción y el intercambio de avances científicos, conocimiento técnico, saberes y experiencias; además, una vinculación fuerte de la universidad con la comunidad equivalente al concepto de democratización del conocimiento y a la forma de poner la universidad al servicio de las necesidades sociales.

El cuerpo extensionista asume que, la extensión como eje de confluencia entre la investigación y la docencia, daría resultados, superadores de buenas intenciones. Esos resultados se verían reflejados en la estructuración de programas y planes de estudio, agenda de investigación y asignación de financiamiento, necesario para acompañar esas tareas.

“Una universidad que se plantee como una universidad inclusiva, como una universidad garante de derecho, abriría ese camino, no solo de la extensión sino de la vinculación con investigación, con las comunidades y de la efectiva garantía de poder incluir nuevas poblaciones a la casa de nuestros estudios”. (Extensionista Evaluador_04)

El cuerpo extensionista consideró vital a la hora de conseguir una visión universidad, tomar distancia de conceptos de extensión contruidos desde las agencias internacionales, afiliados a burguesías y orientaciones meramente económicas, tal y como lo expresan Tommasino y Cano (2016a). Esa preocupación de influencia internacional tiende a promover trabajos en los que las comunidades rurales no tienen voz, ni favorecen una visualización más crítica del territorio. Reconocieron su debilidad en la propensión de construir desde lo económico solamente, lo que dificulta la integración de lo cultural, lo afectivo-emocional de las poblaciones, para generar de alguna manera un desarrollo integral. La intención es mejorar el acceso a la educación, a la cultura, al trabajo y a la salud.

También reportó que, dadas las nuevas exigencias que se le presentaron a la Universidad, en Argentina se está problematizando sobre el proceso de comunicación universidad-comunidad. Con ello temas sobre el diálogo de saberes, la interacción solidaria, el respeto al saber popular o contextualización, la creatividad y la necesaria integración de los procesos sustantivos. A los docentes les mueve su interés por el trabajo de extensión el hecho de estar conscientes de la contradicción que representa la vastedad del territorio argentino y sus riquezas con el hambre que aqueja a su pueblo. Además, consideran que, las prácticas extensionistas, primordialmente con la integración de las funciones sustantivas académicas, favorecen la sensibilización y el compromiso ético político docente con las personas que enfrentan desigualdades sociales.

“Desarrollamos los tres pilares universitarios, docencia, investigación y extensión dentro de nuestras actividades dentro de la estructura de cátedra. La extensión es una manera de interactuar con la comunidad, para que luchen por derechos y se vuelvan actores activos en la conservación del patrimonio cultural y natural. [...] entiendo la actividad de la universidad por y para el pueblo para las generaciones futuras. Si no puedo interactuar con la sociedad no podría saber sus necesidades de docencia e investigación, no voy a poder aportar a sus soluciones, ni a la construcción colectiva de sociedad. La extensión nos transforma como persona.” (Extensionista 06_UNR).

Se cuestionaron la posibilidad de sostener una postura coherente con la extensión crítica por la ausencia de respaldo institucional. Consideran que, hay mucho camino de transformación universitaria por recorrer, pues en la extensión en la UNR aún no está legitimada en el ámbito institucional, en los planos docente, político y presupuestario.

“En ámbito institucional entiendo que todavía no está muy visibilizado como debería ser la extensión, en los destinos de los fondos públicos a los proyectos de los programas de extensión. A veces, aunque no se tenga claro qué es lo que se deba investigar o no, después vemos si es investigación, sin embargo, en extensión no es así. En extensión primero tenés que trabajar un montón, pensando como plantearlo [...] y después un lobby [persuasión] para que sea aceptado, conversar, convencer, para que sea aceptado [...] y te den el OK [visto bueno] y no siempre significa que tienes fondos para hacerlo, en nuestras universidades donde no hay fondos para nuestra función. [...] hay docentes y estudiantes que lo hacen de los recursos propios, con el riesgo de que algunos no puedan buscar financiamiento.” (Extensionista Evaluador_01).

“La riqueza la da que todos vengamos de diferentes disciplinas, [...] el reto es construir una visión que se acoge a todas las disciplinas. [...] En nuestro proyecto de Formosa incorporamos un chico de Ciencias Sociales. Él trabajó mucho con alumnos y productores. Después había un psicólogo, hizo su maestría, trabajó con mujeres rurales. El proyecto murió en el intento, fue complicado incorporar gente de otras disciplinas, es muy

enriquecedor, pero a la hora de poder ejecutarlo cuesta un montón.” (Extensionista 04_UNR).

“Los movimientos sociales son aulas sin límites, son territorios para pensar críticamente y producir conocimiento, que permiten producir sociedad. Esto implica investigación militante en donde demos la disputa en estos espacios, una disputa política e ideológica, fundamentando de que eso se va a construir, con quién y en contra de quién la construyo.” (Extensionista Evaluador_03).

Por su parte, algunos de los representantes de las organizaciones de base consideraron que la participación estudiantil en la comunidad está acotada a proyectos académicos que tienen la voluntad de articular las relaciones universidad-comunidad, en vinculación con organizaciones políticas y sociales. El representante de Rosario_01 lamentó que este proceso esté circunscrito a la voluntad de algunos proyectos, por no ser una política institucional ni de Estado. Finalmente, manifestaron su aspiración de que las universidades consigan romper con la burocracia para mantener una actividad permanente durante todo el año.

“En este trabajo que hacemos entre instituciones y el barrio, yo recalco el que hace cada institución en dejar el lado el protocolo [las normas institucionales]. Sabemos que la universidad en noviembre ya no está [cierran las actividades], hasta marzo que se reactiva todo. Muchas veces el presupuesto tiene que pasar por un montón de pasos y se complica, pero creo que la universidad le da soporte a la institución de barrio [...] es importante para la extensión universitaria no cortar mucho los tiempos en territorio, [...] Hablamos a la gente de muchos más contactos con los alumnos, tener una buena participación para que no se sienta que se terminó, nos vamos y nos vemos en seis meses, lo bueno es estar presente.” (Rosario_02).

ii) Apertura e interés docente hacia la extensión universitaria

El rol del extensionista fue calificado como componente determinante para los resultados del trabajo comunitario de los principales protagonistas de los proyectos extensionistas; por tanto, se pusieron en lista una serie de retos para cumplir con el perfil del extensionista. De acuerdo con el Extensionista Evaluador_05, *“la extensión necesariamente, diría casi exclusiva, trabaja con las organizaciones y los universitarios y como protagonistas una buena población de estudiantes y actores externos a la universidad”*. Por ello, como se explicó en el epígrafe anterior, se demandó un equipo extensionista con una postura ética-política a favor de la comunidad, la actitud y los recursos para desarrollar una docencia inclusiva de la investigación y la extensión universitaria. Por tanto, la disposición, el compromiso y comprensión del valor de la extensión en los docentes son vistos como determinantes en la calidad del acompañamiento a las prácticas de extensión en territorio.

“Es un ciclo de capacitación docente permanente, pero siempre motivado por esa vocación del trabajo con la comunidad y con el compromiso en esas regiones pampeanas. [...] Si se suman las instituciones a los grupos de barrios, a los grupos formalizados en cooperativas, podemos conocer y participar de las problemáticas y canalizar el conocimiento que tenemos en la universidad junto a ellos.” (Extensionista 01_UNR).

Según los equipos extensionistas entrevistados, el perfil de quienes trabajan en extensión ha priorizado la función social y puesto atención en objetivos que favorezcan localmente, el trabajo interdisciplinario en equipo y problematización de las situaciones reales. Además, han promovido que el estudiantado se involucre entre ellos y se les incentive a trasladarse al contexto, al trabajo con las organizaciones sociales, con las personas excluidas y los pequeños productores empobrecidos.

“La universidad tiene que generar ideas, personas que generen ideas. El futuro del mundo es la solidaridad, el mundo solidario, con la voluntad de la gente y los jockeys [jinetes] no

van a construir eso. Las personas que lideran el sistema dominante no trabajan para nosotros, ni para vos, ¿por qué crees te van a felicitar por tu trabajo? Ellos hallaron una lógica de funcionamiento y siguen esa lógica y nuestro pensamiento está fuera de esa lógica". (Extensionista Evaluador_06).

Lo común en UNR, según el cuerpo extensionista, es que quienes están realizando estas prácticas requieren una cierta conciencia social que les empuje a desarrollar un trabajo útil socialmente, que contribuya no solo a la formación estudiantil sino también a la protección del planeta y del bienestar de la sociedad en general. El Gestor 06_UNR consideró difícil convencer a los que no tienen una conciencia social, de que los proyectos extensionistas no se tratan solo de la militancia social y parte de la formación universitaria, sino también una manera de fortalecer la democracia y reivindicar el papel de las instituciones públicas ante el pueblo, una vez nutrido su bienestar mejoraría la imagen y credibilidad social.

"Con el aporte en extensión me siento útil para la sociedad, siento que apporto algo para bienestar común. Nosotros venimos de una generación de prohibición de la participación política, porque en la política son corruptos, roban, no sirven al pueblo. Hay que trabajar, ser herramienta política, porque no hay quien gobierne a favor de las personas. Muchos de los fenómenos sociales se pueden cambiar planificando de una forma razonable. La gente dice: pero yo pago mis impuestos y voto cada dos años. La democracia no funciona así [...] hay que involucrarse, mantener una participación en los procesos, en lo cotidiano, responsabilidad social y política, siempre hay algo que no funciona como a uno le gustaría". (Gestor 04_UNR).

En el perfil del docente extensionista destacó la disposición de trabajar y llegar a acuerdos conjuntos con otras cátedras. La institución dispone y genera muchas herramientas y espacios, de constante actualización vitales para mantener acciones activas con la comunidad.

"En mi caso mi militancia ha sido de toda la vida, desperté a la política a los 22 años y nunca más volví a dormir, por esos caminos se andan en comunicación constante con la comunidad. Es una cuestión del militante, que no puede estar bien si no está con su pueblo. Me toca trabajar en la universidad, pero me inspiran todos los grandes pensadores latinoamericanos y del mundo. [...] quiero que la extensión tenga la importancia de cada uno de sus agentes integrantes y de sus actores, porque a medida que eso no suceda, se contiene la oportunidad de estar en la Universidad. [...] la Universidad, es el último bastón de pensamiento libre en las sociedades, no solo depende del pueblo que eso suceda sino también depende de cada uno de nosotros aquí dentro de la universidad. Vos me preguntas qué futuro le veo a la extensión, el de mucha lucha, de abrirse paso a pulmón, con mucha resistencia. Siempre es difícil y lento, pero esencialmente imprescindible". (Extensionista 06_UNR).

Según esas perspectivas, la mayoría de los extensionistas latinoamericanos han bebido del enfoque constructivista de la sociología y los métodos cualitativos como parte de los pilares fundamentales para la construcción del conocimiento desde la extensión, pero algunos docentes carecen de ese conocimiento. Esa construcción de conocimiento se ha desarrollado de manera mancomunada universidad-comunidad, a partir del encuentro entre la experticia, la cultura comunitaria y el saber científico, lo que permite la transformación del problema y el desarrollo de todos los participantes, internos o externos a la UNR. El cúmulo del conocimiento derivado de este proceso dialógico, participativo y creativo circula, se divulga, se publica y se aprovecha hasta generar otras necesidades cognoscitivas a partir de nuevos problemas, en un proceso permanente de desarrollo cultural comunitario. A los extensionistas les corresponde promover la regeneración del conocimiento, crear puentes que sirvan de nexos entre el conocimiento científico y el cotidiano; al enriquecer los contenidos de las disciplinas con el saber cotidiano, ambos se alimenten en un proceso de masificación cultural.

“Cuando hago intercambio con los investigadores no pienso en qué paradigma me ubica. Siempre trabajo con enfoque cualitativo, pero me esfuerzo con las estadísticas. Mi perfil está por el enfoque cualitativo, el estudio de caso, la tipología, siempre trabajé con esas herramientas en mis producciones, que están basadas en entrevistas abiertas, en la observación participante. Aprendí, del respeto por lo que el otro hace. En este caso respeto por el investigador y entonces lo empiezo a ver diferente la comunicación. Doy oportunidad de enriquecer desde la charla más formal con el típico investigador tradicional, pero sobre todo con aquellos que son referentes o están en puestos de extensión.” (Extensionista 01_UNR).

En el ámbito docente, se mostró reconocimiento a la reavivación que produce el desarrollo de asignaturas que integren la docencia, la investigación y la extensión. Surgió un señalamiento al docente que, al implicarse en el ejercicio docente, va a conseguir aprovechar de la experiencia significados positivos, en lo personal y profesional. Para la integralidad se requiere la dedicación de tiempo y la apertura mental para ampliar los contenidos, al explorar nuevos contenidos disciplinarios con ayuda de otros docentes. La integralidad favorece la adquisición de conocimiento tanto de pares académicos como el mismo estudiantado participante.

“Como docente trabajar integralidad me ha cambiado en todo, sentí que justamente te atraviesa el propio estudiante, me redescubrí en cada situación, te mirás a vos mismo. Es un ejercicio que si no lo haces no te das cuenta del valor. Repercute como persona, te sentís mucho mejor, te da más confianza, justamente al bajar tu ego. Todo puede suceder porque no me van a bajar de ningún lado. A la vez es un proceso de conjunto, de pares. Se integra en equipos, tiempo, contenidos, espacio. Por cuestión de tiempo, de curiosidad, uno entra a espacios, se hace de herramientas, junto a los alumnos y pares académicos. [...] Lo hicimos en el marco de la reforma del 18, dijimos vamos hacer todo un recorrido hasta llegar a los 100 años”. (Extensionista 10_UNR).

Como parte de esa apertura docente, el estudiantado le solicitó la utilización de un lenguaje más popular que favorezca la comunicación con la comunidad, con términos más sencillos para expresar los contenidos científicos. Se piden cambios en la comunicación de la ciencia y del compromiso docente con la democratización del saber, como factor determinante para conseguir un intercambio universidad-comunidad enriquecedor. También, reflexionó, sobre los retos de la posición ético política y pedagógica del docente, con especial contraposición al investigador distante de la sociedad, así como el uso de la participación comunitaria y el abuso de poder que se realiza en nombre de la ciencia. Esto pide dar a todas las personas igualdad de oportunidad de participación, contribución y aprendizajes, sin poner los requisitos educativos como barreras.

“Si te pones a analizar el rol del investigador, la sociedad paga por generar ese conocimiento y muchas veces no se le traslada el resultado a la sociedad. Eso es una discusión que hay que poner en la mesa en la universidad, porque muchas veces tiene que ver con una cuestión de poder. En realidad, la investigación es un proceso que tiene que estar al servicio de la sociedad. [...] mucho conocimiento se queda en una élite, en algún lado que muchas personas no lo van a poder aprovechar, ¿por qué se queda ahí?” (Estudiante 05_UNR).

“La facultad mediante la confianza puede lograr que interactúe la comunidad universitaria y local”. (Estudiante 04_UNR).

“Desde la escuela fueron a presentar un proyecto (yo creo que fue gracias a nuestra intervención) fueron muchísimas personas, pero siempre hay discordia de cómo comunicar, a unos le cuesta más que a otros, pero bueno el esfuerzo se ha notado, tuvimos buena concurrencia.” (Estudiante 01_UNR).

El interés y compromiso por la extensión, requiere de asumir el liderazgo político en la gestión institucional, en las facultades y cátedras, para promover los cambios que demanda la academia en función de los intereses sociales y la formación universitaria. El Extensionista Evaluador_07, expresó su admiración por un docente de UNR, “[adicional a sus virtudes] *en cuanto a lo humano, llegó a ser director de una carrera, para transmitirles a los estudiantes que la transformación está en nuestras manos, se puede transformar de diversas maneras.*”.

iii) Acreditación docente y estudiantil de la extensión

En los resultados se expusieron evidencias de la imposición de los objetivos del enfoque de capital humano y la influencia gerencialista que experimenta la universidad pública latinoamericana (Suleman, 2016; Wilson-Strydom y Walker, 2015; García y Mirón, 2013). Se señaló la baja prioridad que se le asigna a la extensión a lo interno de la UNR. El Extensionista 03_UNR, considera que, en la UNR, la extensión no ha logrado ser un componente fundamental en el currículo ni en los concursos académicos. Al tiempo que se le niega su espacio en el currículo y la academia, se margina su valor institucional. No se ha conseguido un proceso sustantivo integral e integrador y la extensión es vista como la función que se realiza en el tiempo libre, voluntariamente, con los recursos económicos personales o sobrantes de la institución. Estas acciones han favorecido la propagación de visiones de profesionalismo con perspectivas de desarrollo individual, al no consolidarse lo colectivista. Se han visto afectados los objetivos de la docencia y muchas veces contribuye a perfilar una carrera individualista y enciclopedista, en virtud de una cultura institucional que relega la extensión como una actividad secundaria. El Extensionista 02_UNR propuso diversos cambios institucionales, entre ellos la creación de un reglamento que institucionalice el reconocimiento del proceso extensionista.

“Hay que crear espacios fundamentales y uno de esos es la carrera docente. Hay una disputa, la extensión aún no tiene un reglamento que garantice todas las actividades que se hacen en extensión puedan ser reconocidas. Hay que trabajar la acreditación después la formación, la sensibilidad, nadie puede amar lo que no conoce.” (Extensionista 02_UNR).

Por lo anterior, la valoración de la extensión y la investigación se tendrá que ponderar equilibradamente como prioridad institucional. La integralidad de las funciones demandaría priorizar el equilibrio de éstas, de modo que armonicen las prácticas de extensión e investigación. Una buena parte de los extensionistas expresaron preocupación sobre la cultura institucional. Se percibió descontento respecto a las altas exigencias académicas y la desconfianza con que se gestionan institucionalmente las valoraciones de la extensión, que han llevado a docentes a desistir de continuar con el proceso extensionista o rechazar la propuesta de concentrarse únicamente a la investigación.

“Esto ayuda a cambiar la mentalidad de un académico universitario, pero ¿cómo cambias la lógica de evaluación si sigues trabajando sobre las mismas bases de la universidad? El problema es que es difícil cuando somos evaluados bajo los mismos paradigmas. Hemos evaluado cinco años acá, por ejemplo, cuando vos llenás tu currículo con extensión, tu hacer no obtiene el mismo valor que se le da a la investigación. La extensión la tenés que disfrazar, para que lo puedas entender, porque si, todo es investigación. [...] La investigación tuvo siempre incentivos, tuvo siempre valor académico agregado. También viste esto de seguir promoviendo el desarrollo académico desde lo individual. Soy docente, investigo, listo. Me formo, me quedo con mi nicho, sigo mi camino y crezco. Mientras con la extensión se abre ese abanico de posibilidades y crecemos todos crecemos en colectivo.” (Extensionista 05_UNR).

El cuerpo extensionista participante está consciente de la desigualdad institucional a la que están sometidos, sin embargo, una buena parte de ellos hace saber que por su compromiso y convicción no tienen la menor intención de separarse de las comunidades. Por otro lado,

muestran insatisfacción de la estabilidad que mantiene la investigación, mientras la extensión se sostiene bajo juicios de desacreditación y cuestionamiento permanentemente. La evaluación docente no responde a una universidad interesada en las tres funciones sustantivas académicas de manera igualitaria.

“Aunque no se le diesen el mismo peso a extensión y a investigación, yo elijo hacer extensión, pero tampoco que no me obliguen hacer investigación cuando la línea está obsoleta y es fastidiosa. Tiene que haber docencia, investigación y extensión junto [sic]. El sistema de evaluación te exige mucha cosa. Te evalúa por papelitos. Es perverso porque también es muy fácil sortear el sistema en sentido del que se dedica a juntar papelitos y armar el circo pasa más fácil que aquel que trabaja.” (Extensionista 09_UNR).

En ese sentido, la institución necesitará también prepararse para valorar el aprendizaje en comunidad. Según el Extensionista Evaluador_02, hoy por hoy un docente que trabaja en el proceso extensionista tiene problemas cotidianos como conseguir los avales para el reconocimiento institucional de ese trabajo. Por ello, la prioridad de impulsar el reconocimiento de la práctica docente en otro ámbito que no es el espacio áulico. Más aún, un representante académico entrevistado señaló algunos avances que se están dando en las universidades argentinas, al acreditar la extensión como requisito para optar por puestos académicos.

“Ha habido experiencias interesantes en algunas universidades argentinas que, por ejemplo, a la hora de concursar un cargo docente se pide experiencia en la extensión. Es algo formal de la papeleta que puede llevar a una marca diferenciadora en los concursos a las cátedras. Investigación siempre estuvo, pero lo justo es también ponderar en la extensión para ir acercándose [...] yo pude ganar mis concursos por el desarrollo en la extensión, por la producción de conocimiento, por la producción de materiales académicos, por la producción de materiales en congresos a partir de todo lo que me dio la extensión universitaria.” (Extensionista Evaluador_05).

iv) Actualización docente en extensión universitaria para la coproducción de conocimiento

Como parte de las transformaciones universitarias demandadas, adicionalmente, se solicitó a la universidad garantizar capacitaciones que permitan la actualización docente en extensión universitaria. Los planes de estudio están formando profesionales para ejercer una carrera específica, en una formación mayoritariamente técnica. Por tanto, no disponen del conocimiento sobre cómo ser docente universitario, con vocación social, en lugar de profesionales de mercado. Un extensionista reconoció haber conseguido este objetivo de manera personal, *“Empezamos como autodidactas, pero después utilizamos bibliografía que uno consigue.”* (Extensionista 05_UNR). Por ello, si la UNR aspira a la extensión crítica obligatoriamente ha de formar sus equipos extensionistas en áreas filosóficas, pedagógicas, teóricas, metodológicas y promover proyectos de investigación de las prácticas extensionistas, entre otras.

Las visiones de inequidad entre la investigación y la extensión han impuesto fuertes barreras entre docentes, investigadores y extensionistas. Se reconocieron esfuerzos de capacitación de docentes que buscaron conseguir dominio de herramientas de investigación para recortar esa brecha en el trato a nivel universitario. El sentido de desigualdad entre investigadores y extensionistas y cultura de inferioridad de la extensión obligan a promover herramientas que favorezcan la adquisición de asideros teóricos y metodológicos investigativos que fortalezcan la solidez académica del extensionista.

“Trabajé muchos años en el ámbito de la reflexión de los modelos de extensión porque hice una maestría en metodología científica. Para que los científicos no me hagan creer que ellos saben más que los extensionistas. Posteriormente, llegué al Doctorado de agroecología y desarrollo sostenible para intentar recuperar el conocimiento experiencial.”

Porque es un conocimiento que viene de la experiencia de la gente de los distintos sectores; me refiero a los productores agrarios porque es mi ámbito de acción". (Extensionista 01_UNR).

En ese mismo sentido, los cuerpos extensionistas solicitaron impulsar acciones institucionales para superar las visiones tradicionalistas de la academia, que permanecen vigentes, al margen de la extensión y de la investigación. Se demarcó la pertinencia de acciones de actualización profesional (capacitación en temas diversos vinculados con la extensión e investigación), de difusión de la información, asesoría y seguimiento para el diseño y la participación en programas integrales, proyectos, eventos y publicaciones, que den razón de los resultados alcanzados.

"Para mí las barreras más difíciles son las institucionales en cuanto a la formación docente [...] hay que trabajar porque si uno propone la formación docente desde la integración de las funciones, desde la elaboración de trabajos colectivos, desde la investigación como espacios de formación y que esos resultados no queden solo en un artículo que voy a difundir por congresos o revistas, sino que además sean datos para permitir acciones de intervención y así crecer como docente ético. Se piensa a la docencia desde la transmisión y no desde la producción de conocimiento con acuerdo social o la producción de conocimiento desde trabajo colectivo en investigación -extensión. Que la academia no es solo repetir como loro lo que otros pensaron e investigaron sino también tener actitud activa y crítica". (Extensionista Evaluador_05).

El Extensionista Evaluador_04 resaltó imprescindible el establecimiento de una fuerte discusión epistemológica, académica y política al interior de las universidades sobre espacios de debate y reflexión para la vinculación con las comunidades, el rol de la universidad en la sociedad con los territorios, con las poblaciones, para superar visiones que la asumen como compromiso secundario o de filantropía, en pos de avanzar hacia el horizonte de construcción de conocimiento con la comunidad. El cuerpo extensionista solicitó apoyo en la creación criterios de evaluación de los logros conseguidos por las personas participantes externas, sin acoger los criterios convencionales que positivamente se suelen utilizar en la ciencia.

6.3.2.2. Transformaciones educativas solicitadas por los participantes

i) Integración de la docencia, la investigación y la extensión

De acuerdo con los participantes de la investigación, los resultados llaman a la integración de las prácticas extensionistas con la docencia y la investigación, así como a lograr proyectos académicos y contenidos curriculares más críticos y transformadores, con pedagogías más participativas, creativas, reflexivas, activas y humanizadoras (Medina y Tommasino, 2018; Tommasino y Cano, 2016b; REXUNI, 2012; UdelaR, 2010). Los equipos docentes, gestores y evaluadores participantes, coincidieron en que los principales obstáculos de la extensión se derivan de esa falta de integración curricular, aunado a la escasez de recursos para su financiamiento y al débil vínculo con las asociaciones y movimientos sociales. La exclusión de la extensión del acto educativo ha significado permanecer fuera del ámbito docente y, con ello, desaprovechar el potencial formativo y de contribución académica a la construcción política-social nacional.

"El horizonte más desafiante de extensión es cómo plantear esta idea divergente de poner en diálogos las funciones, hablando de otro modelo de universidad prácticamente. Parte de las mayores desigualdades e incoherencias institucionales radican en el hecho de que la extensión se esté marginando del ámbito docente, dejándola fuera de marco educativo y académico." (Extensionista 02_UNR).

El espacio de la extensión, al no estar en la totalidad de las cátedras ofrecidas por la universidad, se ha reducido a programas, proyectos y actividades que únicamente permiten la participación a un grupo limitado de docentes y estudiantes. El Gestor 06_UNR, nos comentó, "La carrera de

comunicación debería tener algo de extensión para que, si o si, nos haga pasar por ese tipo de experiencia; no hay una materia que trabaje de esta forma, siempre son selectivas, queda a criterio del estudiante.” Por tal razón, estos equipos visualizaron la curriculización como uno de los mayores retos para generar procesos de integralidad, donde se desarrollen de manera conjunta la docencia, la investigación y la extensión.

La curricularización le permitiría a la extensión convivir cotidianamente en el acto educativo desarrollado en el aula universitaria y fuera de ésta, formando parte, por derivación, de los programas de estudio de las cátedras, de las carreras, y manifestándose en programas, proyectos y actividades integrales, de un carácter sociocultural. Si bien existe un cierto nivel de reconocimiento o legitimación institucional del aporte de la extensión a la comunidad y la formación universitaria, su manifestación en la realidad del acto educativo es bien distinta. Entre ella, los programas y proyectos no consiguen abarcar la totalidad de la comunidad universitaria, en virtud de que la participación en los mismos recoge parcialmente a estudiantes que sienten el llamado y el compromiso a participar. Sin embargo, se excluyen a la mayoría de la comunidad estudiantil, que permanece inconsciente de compromiso social, lo que representa un espacio desaprovechado para su formación vocacional. En resumen, esta dificultad restringe la participación estudiantil en las prácticas extensionistas, del espacio de relación universidad-comunidad y, por ende, de la exploración de conflictos sociales donde la universidad a un tiempo acompaña y nutre los procesos sustantivos universitarios.

De ahí, el reclamo de los extensionistas a las autoridades universitarias a institucionalizar la obligatoriedad de la extensión, junto a la docencia e investigación, en toda la cátedra universitaria, para garantizar la participación de todo el estudiantado. Al respecto, de ser la curricularización parte de la solución del conflicto, exigiría importantes cambios pedagógicos y de contenidos en los planes de estudio.

“Nos preguntábamos ¿cómo le damos un sentido de conocimiento a todo esto? Entonces encontramos resultados complicados, vinculados con la adquisición de conceptos teóricos en problemas de la realidad, la evaluación, las metodologías utilizadas [...] el examen era un problema. [...] Hicimos un trabajo de reflexión docente, de dónde nos estábamos posicionando como cátedra, dónde estábamos poniendo el foco en lo que sabía o decía. Esto ayudó a salir de lo que estábamos haciendo, nos sacó del confort hasta a los propios estudiantes. Nosotros teníamos un proceso de enseñanza aprendizaje basada en el docente y no el estudiante. No solo como cátedra, la facultad es así, que pasaba con eso yo digo lo que tengo que decir y después ustedes repiten lo que yo digo, mientras más veces lo repitan y lo que digan como yo dije mejor alumno vas a ser.” (Extensionista 10_UNR).

Se anotó que la integración de las funciones implica necesariamente que los docentes se integren a ese trabajo, con visiones de constructivismo multiorganizacional e interdisciplinario. En este proceso el protagonismo se traslada del docente al estudiante, responsable de la construcción de su propio conocimiento. El trabajo de integración, para la transformación que se requiere, demanda determinar acciones precisas para elevar la calidad del proceso formativo. Dentro de las entrevistas encontramos un ejemplo real de una experiencia en la FCV, donde nos comentaron que comenzaron por definir requerimiento, tal fue el caso de producir un audiovisual. Esto significó prever la incorporación de comunicadores sociales con metodologías de aprendizaje participativas, prácticas, como el juego, para aprender a desarrollar la filmación, la edición, el diseño del guion y demás detalles. A la hora de la construcción, las herramientas, habilidades y saberes que el estudiante traía consigo fueron contempladas, aprovechadas y direccionadas directamente al contexto. Recomendaron preliminarmente realizar dinámicas de encuentro de cátedra y pasar rápidamente a la forma taller para la definición del planteamiento y la metodología para el tratamiento de los problemas sociales, configurados bajo la mirada de la salud pública, por ejemplo, si se trataba de un problema clínico, individualizado o colectivo.

Una vez que se dispuso del conocimiento y las técnicas básicas, pasaron a la aplicación de esos contenidos directamente en la realidad, momento donde se lograría romper con los límites de la teoría y elevar protagonismo de la investigación y la extensión.

Según el Extensionista 03_UNR, la investigación es fundamental tanto en la formación profesional como en la producción de conocimiento docente, estudiantil y con las organizaciones. La investigación asegura conseguir los mejores resultados durante las prácticas de la extensión, porque retroalimenta las prácticas, sistematiza y facilita las construcciones del saber. Por tanto, la investigación tiene que estar contenida tanto en la formación estudiantil como en la propia práctica cotidiana del docente, para contrastar y complementar la teoría, plasmar por escrito lo conseguido con la experiencia, como resultado de ese proceso de construcción colectiva, intersectorial e interdisciplinaria. Esta producción, desde la práctica extensionista, tributa a la transformación social, en consenso con la comunidad, y es insumo para ofrecer rumbo a futuras investigaciones apegadas a las prioridades sociales.

“Pero una intervención social nunca puede estar pensada desde un punto de vista de la docencia, porque eso es un academicismo que nos lleva a reproducir el statu quo, no permitiría transformar la realidad, nos lleva a una formación academicista y no nos permite resolver los problemas de la gente, porque no estamos escuchando las voces de la gente y conociendo su realidad.” (Extensionista 03_UNR).

En varias de las entrevistas aplicadas, identificamos que los procesos docentes que han integrado la investigación y la extensión en el plan de estudios frecuentemente incorporan trabajos grupales para la aplicación y el análisis de encuestas de indagación de problemáticas, consulta social, formulación y validación de acciones con los diferentes grupos sociales e instituciones vinculadas a la temática. A modo de ejemplo, se presenta la experiencia del Extensionista 10_UNR.

“Este año [2017], en diciembre son 48 estudiantes que están cursando y entre todos hicieron 148 encuestas de opinión a informantes claves, como son la secretaria de salud pública municipal, el director de salud animal, el presidente de los vecinales [...] previo se desarrolla un taller con una psicóloga social, de lo que son grupos operativos y cómo llevar a cabo todo eso. Como resultado final transitan por todas las problemáticas y visiones del barrio, cuestionando todas las acciones, con lo que planifican una propuesta de solución a todo esto y se respalda todo con el audiovisual.” (Extensionista 10_UNR).

Los equipos extensionistas participantes sostuvieron como perentorio integrar las tres funciones sustantivas académicas, también como medio para conseguir la misión universitaria, al ser el eje de articulación de las funciones y procesos sustantivos.

“La extensión es la razón de ser de la universidad, con un fuerte contenido social. Si la universidad hoy no tiene contenido social no sé para qué está. No podés separar la academia de la docencia, la extensión o la investigación. La extensión es el eje de articulación de todas las actividades de una universidad. Si nosotros investigamos tenemos que guardar sentido de qué o para quién. [...] Total, yo también encontré el sentido de mi carrera después de 30 años ejerciendo. Antes no sabía qué hacía en la universidad. Esa es la sensación que tengo, me enseñó el para quién y para qué. Totalmente incluso para el docente, es un antes y un después del trabajo en extensión. [...] Empezamos como autodidactas, pero después utilizamos bibliografía que uno consigue”. (Extensionista 05_UNR).

Asimismo, consideran que la curricularización requiere ser acompañada de cambios en el ámbito administrativo institucional. Si bien hay diversas cátedras de las facultades de universidades latinoamericanas esforzándose por curricularizar la extensión, surgen inquietudes sobre el respaldo logístico, administrativo y económico institucional para su desarrollo. Los aspectos

logísticos y pedagógicos tienen que ser contemplados en los presupuestos institucionales de la misma manera que se hacen con los proyectos de investigación.

“Estamos buscando avances con la curricularización, al principio como horas de extensión que realizan obligatorios dentro de los currículos. En mi universidad hay como 6 facultades, 4 de ellas ya tiene el 80% de la curricularización de la extensión. Es autofinanciado, cada estudiante o docente se rebusca para cubrir sus gastos, eso es terrible..., el traslado, alimentación, materiales [...] es muy costoso. [...] Aún no está jerarquizada la extensión, hay una cuestión pendiente: jerarquizar y dar importancia al extensionista, al docente y por qué no al estudiante, ese es el desafío que tenemos”. (Extensionista Evaluador_01).

Desde la perspectiva estudiantil, quienes ya han pasado por la experiencia expresaron aspiraciones de que todo el estudiantado tenga oportunidades de interactuar y aprender no solo en el aula, sino ir al encuentro con los saberes comunitarios y participar del trabajo interdisciplinario sea bien con pares estudiantiles, equipos técnicos externos u otros cuerpos académicos de la misma facultad y de otras. Pusieron, además, en valor la generación de redes y el espacio interdisciplinario como medio para el enriquecimiento de la formación universitaria.

“Tuve la oportunidad de poder ir a un encuentro de extensión, eran universidades de todos los países. Yo no sabía que se podía hacer extensión [...] todos los proyectos estaban súper interesantes, en áreas similares o complementarias, y conocer que vos podés aplicar, en cualquier lugar y área me parece muy interesante”. (Estudiante 03_UNR).

ii) Visión universitaria integral del perfil deseado del egresado

En la misma línea que la investigación aportada por Walker y McLean (2013) y Walker (2011), los extensionistas hacen reflexiones de sus comprensiones normativas sobre cómo debería ser una educación universitaria encaminada al bien público y hacia un profesionalismo capaz de actuar a favor de la justicia social de los grupos y sectores más vulnerables. El cuerpo extensionista informó de la necesidad de que la universidad concrete el tipo de profesionalismo deseado con lo conseguido con la extensión universitaria.

Una buena parte del cuerpo extensionista participante atribuyó la ausencia de la extensión en el acto educativo a la falta de visión universitaria del profesionalismo deseado. Razonaron que con la extensión se haría una apuesta para que los distintos profesionales, que forma la universidad, tengan una apertura al saber popular y aprendan de las personas en territorio, junto a otras disciplinas, a la vez, que se va modificando la universidad misma. La aspiración de impulsar la extensión como un proceso educativo capaz de generar del estudiando una masa crítica activa fue el común en las narrativas de las entrevistas aplicadas al equipo extensionista. El contacto del estudiante con la realidad social es fundamental para la construcción de conocimiento y valores importantes para el mejoramiento profesional y humano. Este trabajo aporta una visión conjunta de la sociedad y la universidad, contrapuesta a la matriz de valores individualistas, tradicionalmente liberal de universidad que genera la formación de profesionales *para sí*, desde la ambición, con nulo compromiso social.

“Podemos llegar a pensar otro tipo de profesionales que no solo vinculen su desarrollo profesional al crédito económico. Vamos a seguir haciendo investigación, pensándola en función social.” (Extensionista Evaluador_05).

La práctica extensionista en Veterinaria (FCV, 2019) buscó conseguir una práctica en territorio que integre un proceso de construcción colectiva que permitan el estudiantado conectar sus conocimientos de zootecnia con problemáticas de los productores locales. Esta práctica incorporó en los objetivos: i) la visibilización de los sistemas de producción familiares como una forma diferente de producir, ii) la generación de lazos con el territorio y iii) la promoción de aprendizajes experienciales que mejoren la formación de los futuros profesionales.

Adicionalmente, esta práctica propuso al equipo extensionista la colaboración en la construcción de propuestas de curricularización de la extensión.

Por su parte, con la asignatura cuatrimestral optativa de SEU: *Extensión, territorio y organizaciones sociales* (UNR, 2016b), se propusieron como objetivo la generación de una instancia curricular de aprendizaje y reflexión crítica sobre el proceso extensionista y la vinculación activa con organizaciones sociales y sociedad, en general. Metodológicamente se desarrolla desde la participación e involucramiento de los diversos actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación. En ella se trata el proceso de extensión, modelos y territorios, promueve la praxis estudiantil con las prácticas y la construcción de espacios alternativos de aprendizaje en territorio, con activa vinculación de organizaciones y movimientos sociales; y la reflexión crítica de las transformaciones sociales relacionadas con las emergencias y acciones colectivas contemporáneas.

En la UNR, con estas asignaturas, buscaban conseguir que el estudiantado se forme en interacción con la comunidad. El estar inmerso en la problemática social fue considerado, por ese cuerpo extensionista, como un proceso forjador de prácticas de respeto, diálogo y escucha activa, vitales para el compromiso de participar en acciones de bien común conjuntas en la comunidad. Todo profesional necesita aprender a usar y reconocer su caja personal de herramientas, compartirlas, expandirlas, una oportunidad que promueve la práctica extensionista. Por ello, visualizan en la extensión la posibilidad real de dar una formación integral, proveedora de herramientas que potencializan un futuro profesional orientado al bienestar de las personas.

Desde esas miradas, la difícil tarea de despertar al estudiantado de la lógica utilitarista, se obtiene cultivando el sentido ético de la profesión. Por tanto, las prácticas extensionistas son vistas como la vía apropiada por concebir a la extensión como un proceso netamente axiológico, ético, de compromiso social, en el que el estudiante comprende la importancia del valor de una profesión, así como la comprensión y el compromiso con las grandes problemáticas de su localidad, de su comunidad, de su país y de la humanidad en su conjunto. Para ello, sin lugar a duda, se requiere que el docente sostenga ese mismo compromiso ético y sensibilidad, que constituyen requisitos obligatorios para todos los formadores de la educación superior.

“Antes de ser docente, estudié en la carrera de Comunicación Social acá [en UNR], pero extrañamente nunca hice extensión. Cuando fui estudiante, nunca me lo propusieron en ninguna de las materias, en ninguna actividad o fuera de la facultad [...] todos los programas prácticos eran como un programa de televisión ficticio, cuando se podía hacer con prácticas reales, con vinculación organizaciones afuera de la universidad. [...] La extensión implica bajarse de que somos superiores y tenemos todo el conocimiento.” (Gestor 02_UNR).

Encontramos la disponibilidad de algunos extensionistas para atender el pedido estudiantil de una participación que potencie su autonomía en la ejecución de los proyectos. Esos extensionistas señalaron que tal autonomía es parte del aprendizaje que favorece el avance estudiantil, la responsabilidad en el trabajo, así como la potencialidad que le permite crear sus propias estrategias para llevar a cabo las tareas de manera eficaz y oportuna.

“Yo no me meto con la libertad del estudiante para cumplir sus tareas, no me gusta que el pibe piense que lo estoy controlando. Si le digo “Nico ocupó que hagas esto para el viernes”. No le voy a decir cinco veces “¿te acordaste de hacerlo?” Si el viernes no ha hecho, le digo “oye tenías que haberlo hecho”, pero no estoy encima de él. Esto es parte del aprendizaje y valores profesionales.” (Extensionista 08_UNR).

En esta visión integral de la formación se subrayó, por parte del cuerpo extensionista, la relevancia de conseguir un enfoque interdisciplinar, que rompa con las barreras del

conocimiento. De ahí la versatilidad de contenidos a tratar en la extensión, como lo es el programa Género y Sexualidad, reportado por el Extensionista 03_UNR, Programa creado y desarrollado con el apoyo de un grupo de estudiantes y profesionales graduadas, una iniciativa enmarcada dentro de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho de UNR. Este programa nació con la idea y el objetivo de pensar que la formación de estudiantes y el ejercicio de profesionales graduadas y regentes de Derecho, no puede hacerse mirando y enfocando solamente el área de docencia, sino una formación profesional integradora de la investigación y la extensión. En el Programa la formación se hace escuchando otras voces (dentro y fuera de la universidad), saliendo a territorio y conociendo la realidad de todas esas personas. La intención es que, esos nuevos profesionales, con un título en la mano, insertados en diferentes lugares, hagan el ejercicio profesional basado en aquel contacto con la gente, con sus problemas. En este caso, la formación se piensa interactuando y escuchando directamente los problemas desde las voces de las personas para impactar de manera determinante el futuro de la sociedad.

“Se dedica más que todo a pensar que la profesión es solamente un ingreso de dinero; pero nuestra idea es otra, es ejercer una práctica en la formación profesional, una práctica determinada y que esa práctica pueda formar profesionales que estén comprometidos con la realidad social con la cual después van a intervenir desde cualquier lugar, porque después que la gente de Derecho es la que está ocupando el Poder Judicial, es la que después está en el parlamento, en el congreso, pero sobre todo en el Poder Judicial; es por eso que el Poder Judicial como la gente se forma con anteojeras, el Poder Judicial hace las barbaridades que hace, reproduce la impunidad, la injusticia, sobre todo en estas cuestiones que me interesan a mí y que nos interesa a toda la gente que estamos trabajando en el marco del programa que es sacar esos vestigios patriarcales androcéntricos; de pensar que el derecho está sustentado en un sujeto neutral, cuando nada que ver, el sujeto no es neutral, un sujeto masculino que tiene marcas concretas de género y de clase social, la clase social burguesa. Entonces trabajar desmitificando esto y deconstruyendo ese sujeto en el cual se funda nuestro derecho escrito, está bueno, porque permite entonces reconocer las diferencias y las desigualdades que se produce.” (Extensionista 03_UNR).

Si bien la extensión permite que se den cambios que demanda la sociedad, la academia se tiene que ajustar a dichos cambios, entre otras cuestiones, para dejar de repetir los patrones patriarcales.

“A partir de los resultados del programa, hemos hecho propuestas para la incorporación de la temática de género y no hubo recepción de esas propuestas, siguieron con su paradigma patriarcal. Entonces se hace muy difícil sin siquiera cubrir con las normativas de gente que hablan sobre la transversalización de la perspectiva de género, es más de las cosas que requieren de mayor profundidad intelectual, de una concepción de distanciarse de esquemas más elitistas. El camino es empezar transformar la concepción que tenemos de la relación entre universidad pública, la sociedad civil y las organizaciones sociales, con la gente y el territorio”. (Extensionista 03_UNR).

A la luz de los señalamientos de los cuerpos extensionistas, se comprende como estratégico para el incremento de las capacidades estudiantiles, que las universidades modifiquen el perfil de la persona egresada que se quiere formar y sus funciones a ocupar en la sociedad. A partir de esto, será necesario readecuar los planes de estudio, para que se produzcan profesionales egresados con las capacidades estudiantiles que han sido valoradas por el estudiantado.

iii) Puesta en valor de lo subjetivo y lo social

En concordancia con la literatura disponible (Jara, 2018; UDELAR, 2010; Freire, 2005), los extensionistas apostaron a lo emotivo como un requerimiento formativo humanizante, vital en los procesos de transformación social. Según el Extensionista Evaluador_05, en las prácticas

extensionistas los vínculos afectivos (emociones y sentimientos) entre personas son gran fuerza humanizadora, porque al sensibilizarse a una persona se genera una huella en su vida. Otros extensionistas señalaron la urgencia de un proceso humanizador por permitir al estudiantado ser comprensivo de las aspiraciones de cada persona. Aunque caracterizaron ese proceso como lento y profundo, consideran merece el esfuerzo a la hora de aportar por la formación de profesionales comprometidos con la realidad social del país y no solo con desarrollo económico.

Según el estudiantado y el cuerpo extensionista, en la extensión universitaria lo afectivo, específicamente lo axiológico, juega un rol determinante en el aprendizaje, respecto a lo cognitivo. Sirve de motor de crecimiento cultural, de educación afectiva (emociones y sentimientos) y para cuestionar prácticas que la universidad ha institucionalizado. Reconocieron que el factor personal y de involucramiento afectivo tiene una buena cuota de influencia en la calidad de la participación del estudiantado, del equipo docente las personas líderes de las organizaciones sociales de base. Al no tratarse de prácticas obligatorias del plan de estudios, el estudiantado, los equipos gestores y extensionistas coincidieron en que una buena parte del estudiantado atiende a estos procesos de manera voluntaria, motivados por la recomendación de otros compañeros o por su sensibilidad y compromiso social. El estudiantado reportó interesarse en estas actividades, ya sea por entenderlo como parte de su responsabilidad ante su historia de vida y superación propia o de sus familiares, el pensamiento crítico ante la desigualdad o injusticia social y/o empatía hacia otras personas y su entorno.

“La universidad se caracteriza por trabajar corporalmente mucho la cabeza, pero no todo el cuerpo, mientras que la extensión trabaja el corazón, los sentidos y las emociones” (Gestor 01_UNR).

“Durante estas acciones se consigue pensar en el desarrollo humano desde las relaciones, condiciones y necesidades más básicas, desde la integridad tanto individual como colectiva” (Extensionista 01_UNR).

Para alcanzar mejores resultados extensionistas individuales y colectivos, el sector académico participante, sugirió que el extensionismo ha de garantizar un proceso ameno y agradable para las personas. Será necesario promover un ambiente contextualizado donde prevalezca la confianza, el respeto, el disfrute, la participación, el diálogo y la creatividad en y para todos los participantes. De ahí, la relevancia de desarrollar dinámicas grupales, con actividades creativas, tanto para el tratamiento de las cuestiones de la universidad, como de las problemáticas que traen las organizaciones y demás participantes.

“La felicidad y la alegría son requisitos fundamentales para la transformación; se aprende más cuando se disfruta y se siente bien. El placer es un gran motor, sin placer ni confianza el vínculo que se genera se pierde.” (Gestor 06_UNR).

Los valores figuraron como esenciales en la generación de vínculos de calidad por favorecer el compromiso entre las personas y los procesos sociales y comunitarios. Sin embargo, el cuerpo extensionista remarcó que, se trata de valores poco promovidos en las aulas y en los planes de estudio formalmente establecidos.

“Los valores con la comunidad es la confianza, la cooperación, la solidaridad con la comunidad y partir de ahí se genera también otro tipo de encuentro, otro tipo de diálogo, un encuentro de construcción.” (Extensionista Evaluador_01).

Finalmente, una buena parte del equipo extensionista participante de la investigación, reflexionó sobre la relevancia de lo subjetivo dentro del método fundamental de la extensión, pues precisamente integra ese fuerte vínculo con los actores de la sociedad. De ahí, la necesidad de pensar en los aportes interdisciplinarios en este sentido, al vincularse con los actores, instituciones y organizaciones de la sociedad. Ese vínculo social fue un factor que expande la multidimensionalidad de contenidos extensionistas (Castro y Oyarbide, 2017), que

necesariamente tienen que partir del reconocimiento del otro, no como objeto pasivo y, por ello, la metodología es primordialmente dialógica y participativa.

“En el club abrimos las puertas, damos comidas tradicionales, propiciamos que los estudiantes se sientan bien [...] y jamás pasaría en nuestras cabezas que eso podía pasar acá [...] Los chicos se fueron muy contentos de compartir con diferentes culturas, gracias a los compañeros universitarios [...] que te dan herramientas, le dan al club un aporte, una confianza, que vos si lo podés hacer. Nosotros siempre los vemos que son superiores a nosotros.” (Rosario_03).

iv) Vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales

Como parte de la aspiración de disponer de una política universitaria promotora de una sociedad justa y equitativa, todos los participantes de esta investigación hicieron alguna mención a la prioridad de conseguir vinculaciones institucionales, comunales y organizacionales que permitan la participación social conjunta con las organizaciones territoriales. Se puso énfasis al trabajo extensionista con organizaciones con trayectoria en la militancia territorial, organizaciones comunitarias, movimientos sociales y demás grupos sociales que luchan por objetivos a favor de las personas excluidas y del bien común.

Para caer en un proceso extensionista superficial, de bajo impacto y sostenibilidad social, el cuerpo extensionista considera que lo más adecuado es conseguir un trabajo orientado a conseguir cohesiones entre UNR, instituciones públicas, líderes locales y miembros de las organizaciones sociales y comunitarias. Los representantes de las organizaciones sociales de base demostraron satisfacción ante una universidad capaz de consolidar progresivamente los nexos con otras instituciones, como forma de dar respaldo al trabajo social y comunitario impulsado en los barrios. Esta visión puso de manifiesto cómo el trabajo extensionista no finaliza cuando hay un encuentro con una organización social de base o con la generación de vínculos entre organizaciones, sino cuando la mayor parte de las problemáticas sociales hayan sido atendidas. Según lo muestra el representante de Rosario_02,

“Hace falta trabajar con centros educativos. Es importante los docentes del barrio sepan, es más yo estoy trabajando con las escuelas y se sorprenden, que se hacía extensión y teniendo extensión en barrio llegar a la docente y saber que el joven puede venir al club, y tener un contacto con extensión, vuelvo a lo mismo para mi es importante cada decisión que tome la institución en el barrio, todos dicen que las instituciones son el termómetro del barrio, creo que la institución tiene que admitir y hacerse responsable, es un compromiso pero responsable, nosotros lo tomamos, porque yo me puedo quedar en otro lado durmiendo y venir a las 8 de la mañana aquí y preparar el desayuno para los pibes, para que tengan que comer, para que se empiecen a capacitar”. (Rosario_02).

Las organizaciones sociales de base aprovecharon esta investigación para pedir un mayor espacio de participación y prioridad en la universidad. Demandan una universidad que reduzca y revierta la cultura de la verticalidad, las fronteras de los imaginarios tradicionalistas del conocimiento y los muros físicos de los campus universitarios, para permitir el acceso a la comunidad. Solicitaron alternativas frente a los sectores más conservadores y oligárquicos de la sociedad que dirigen las decisiones políticas nacionales. Propusieron el incremento en la creación de espacios extensionistas que permitan a los sectores populares el acceso al conocimiento y a la educación superior. Si bien la universidad mantiene programas de becas y alternativas de acceso a las personas de bajos recursos, de acuerdo a sus posibilidades les resulta insuficiente. El representante de Rosario_02, valoró algunas prácticas de extensión universitaria que han logrado romper la barrera protocolaria y burocrática existente, así como el mito elitista de condiciones intelectuales y financieras, al conseguir que jóvenes de sectores populares del barrio logran aspirar a continuar sus estudios e ingresar a la UNR. Ante los diversos muros

físicos, organizativos y simbólicos de acceso a la UNR que detectan, perciben a la extensión como la herramienta democratizadora, que permite a las comunidades acceder al conocimiento.

“Nosotros creemos que el Estado debe ser el garante de los sectores populares, los trabajadores, los pueblos originarios y la clase media accedan a la universidad pública. En general sucede lo contrario, la universidad pública no tiene un trabajo de extensión a la comunidad, ya sea de cercanía a la institución en un barrio y se pueda incorporar a esas personas a la casa de estudio. Lo que se da en general, lo podés ver en la Siberia, que es la ciudad universitaria, hay una cerrazón, se ve hasta en lo material, hay rejas, que dividen el ámbito universitario de la comunidad. Hay una barrera donde solo acceden a la Universidad Pública los sectores medios y medios altos. La tarea de los sectores populares debería acercarnos a nuestro pueblo, a los sectores más humildes y que puedan tener acceso a la universidad, que eso no sucede durante muchos años, las puertas han estado cerradas.” (Rosario_01).

A pesar de las acciones impulsadas por UNR en los últimos años, los equipos extensionistas participantes de esta investigación consideran que, se requieren mayores esfuerzos para conseguir que la universidad otorgue a la sociedad el lugar que merece. Ese lugar se les daría sosteniendo el diálogo permanente, conociéndole, recuperando el saber local, abriendo el conocimiento que se tiene a lo interior universitario, coproduciendo conocimiento nuevo, desde una lógica universitaria que permita aprovechar debidamente la fortaleza de convivir en el territorio, junto a las organizaciones sociales de base, junto a los movimientos sociales.

“Eso no nos pone en juego con las realidades sociales que está viviendo la sociedad en Argentina, entonces es como que de alguna manera nos estamos elitizando, con un conocimiento muy endogámico. Los grandes grupos de investigación, con mucha fuerza y mucha potencia, que de alguna manera reproducen, en vez de transformar. La modernidad nos aporta una reproducción permanente, de corte disciplinario, de poco abordaje interdisciplinario. Los beneficios están relacionados con el conocimiento de ciertos sectores de la comunidad, de los saberes populares y los saberes sociales acumulados, que cuestan verlos pero que los tienen y se les suma la inquietud de movilización que tienen los estudiantes para trabajar.” (Gestor 01_UNR).

Cuando la institucionalidad pública pierde la confianza de las organizaciones sociales de base se generan barreras para el desarrollo de los proyectos extensionistas. Sin embargo, desde sus experiencias, cuando se les prepone acciones de extensión con miradas críticas del territorio, las organizaciones rápidamente se suman al trabajo mancomunado.

“Las asociaciones y movimientos de la sociedad civil de muchas maneras no quieren interactuar más con la universidad, estas organizaciones simplemente critican al Estado nacional y no dejan de ver a la universidad como una cuestión de Estado. Sin embargo, al visualizar el trabajo de grupo docentes y de estudiantes, mucho más inquietos, mucho más movilizados, aprueban participar e incrementar el conocimiento.” (Gestor 01_UNR).

Para el equipo gestor y extensionista de UNR resultaría fundamental la creación de plataformas, programas de extensión y planes de estudio con claridad en los objetivos políticos, contenidos y métodos para aprovechar la interacción con las organizaciones. La complejidad de la integralidad demanda respuestas definitorias sobre los territorios y colectivos con los que se quiere y se puede trabajar, los objetivos políticos (contra qué, el cómo y cuáles disciplinas tienen disponibilidad para desarrollar el proceso. El Extensionista 01_UNR plantea,

“Se trata de construir ideas alternativas junto al productor. Lo que pasa es lógico ahí tenemos la fuerza del modelo económico, el modelo productivista, que está enfocado en el cultivo de soja y es tan fuerte que está metido en la cabeza y el cuerpo de los productores, no hacen más de pensar en la rentabilidad. Hace falta una mutación de mentalidades para rebatir todo. Necesitamos revertir todas estas cuestiones de quiebres

ecológicos que viene de los setenta, pero yo creo que hay que empezar desde poco y desde abajo con todas estas experiencias de cambio en los agro ecosistemas. No es malo que el productor produzca y que viva de su producción. Todas las familias tienen ese objetivo de abastecerse y tener capital y no está mal, pero lo vamos hacer con prácticas que no atenten contra los recursos naturales.” (Extensionista 01_UNR).

Por otro lado, la totalidad del estudiantado reconoció la empatía y el respeto de los tiempos de las comunidades como otros factores determinantes para llegar a buen puerto durante los proyectos de extensión. Desde sus miradas, la universidad obligatoriamente es quien tiene que adecuarse a las posibilidades del participante externo. La empatía, respeto o la comprensión de los tiempos y condiciones del otro demostró ser esencial para prosperar en la construcción conjunta.

“Cuesta mucho entendernos, citábamos a tal hora y no iban mucha gente justo un lugar que nosotros elegimos porque no podían salir de sus casas. [...] Para ir a Formosa, hay que invertir tiempo en traslado, queda a 12 horas de viaje.” (Estudiante 01_UNR).

“Uno de los temores era con respecto al lugar y a las personas con que se convive, es que somos distintos con los tiempos, en Formosa se toman sus tiempos quizás más lentos, pero pudimos llegar a un acuerdo. [...] Con la comunidad hay muchos logros, todos aceptan incorporarnos, abirnos las puertas y hacernos sentir como en casa, siempre con mucho respeto.” (Estudiante 02_UNR).

Las organizaciones sociales de base mostraron su aspiración a una participación más propositiva y activa frente a los desafíos de la universidad pública. Por ejemplo, expusieron preocupaciones frente al avance privatizador de la universidad pública, con prácticas que la hacen excluyente, lo que tendría que resolverse con participación del activismo social, en defensa del pueblo. Se impugna la primacía de los sectores privilegiados, en detrimento de los populares quienes no tienen las posibilidades de costearse los materiales, manutención y transporte requerido. Bajo esa perspectiva, las cuestiones que atentan contra las universidades han de ser atendidos con protagonismo de la organización popular, el estudiantado y los trabajadores de la educación, pues todos estos agentes conviven con los sectores universitarios en barrios ubicados en la zona de influencia de la sede universitaria, como es el caso de UNR y alrededores del Barrio República de la Sexta, conocido como la Siberia.

En términos generales, mostraron su anhelo por una universidad que contenga proyectos institucionales y contenidos educativos que generen acciones académicas y un profesionalismo que aporte a proyectos políticos alternativos al sistema dominante, la atención de las problemáticas nacionales y prioridad de sostener una presencia decidida en territorio. Desde su perspectiva, a la universidad le corresponde asumir un rol activo en la construcción de cambios socio políticos y ambientales, con herramientas eficaces de cambio social alternativo y una institucionalización que genere espacios de cohesión, defensa, conciencia y participación de las clases sociales populares y trabajadoras.

“Hoy estamos en un momento de resistencia y tenemos que pensar como construimos mayores niveles de conciencia social, un pensamiento crítico dentro de la universidad, para no repetir errores del pasado. [...] En mi caso estudié en la Universidad de Rosario, en la Facultad de Humanidades y Artes, en la Carrera Historia y la mayoría de sus contenidos con una visión europea, con características del marxismo, pero también con cuestiones nacionales conservadoras y de derecha, que se terminan vinculando con esa raíz positivista; no se dan autores argentinos o latinoamericanos con una cosmovisión propia de nuestro pueblo y de nuestra patria grande, Latinoamérica”. (Rosario_01).

Finalmente, solicitaron un trabajo coordinado universidad - organizaciones sociales de base que contemple principalmente dos áreas: bienestar e igualdad social. Primero, el cultural, donde se requiere una propuesta integral de acciones generadoras de cambios del barrio y de las clases

sociales, desde lo cotidiano. Segundo, la coordinación con el plano estatal con aportes a la disputa política, formando la conciencia entre personas y vecinos y creando proyectos políticos que albergaran los intereses de las clases populares. En el corto plazo, las universidades han de promover cambios institucionales sustanciales en esas direcciones para garantizar el cumplimiento de las expectativas sociales en los contenidos curriculares, en los programas integrales y en las capacidades de los equipos académicos.

Cabe mencionar que las organizaciones sociales de base manifestaron satisfacciones con las experiencias desarrolladas con los vínculos de la extensión universitaria. En las narrativas de las entrevistas y durante la observación participante anotamos diversas muestras de gratitud, compromiso mancomunado y valoración de los logros individuales y colectivos conseguidos a la fecha. Pudimos observar y argumentar una imbricación política entre los que han tenido acceso a estudios superiores y los que no tuvieron esa oportunidad de construcción de aprendizaje conjunto. Por ello, las organizaciones sociales visualizaron que, tanto los equipos académicos como el estudiantado universitario, al relacionarse y convivir con las capas más humildes sociales, conseguirán alcanzar un nivel de conciencia suficiente para establecer y luchar por objetivos sociales en el ámbito cultural y político, contra la pobreza y la desigualdad.

“La conciencia se produce en esos choques de realidad, en esa relación, en esa convivencia; donde se ve cómo vive el otro y que no sólo existe esa burbuja privilegiada que heredan de generaciones en generaciones. Debe haber conciencia de que se enfrentan a un sistema político, económico, de ideas; y ahí la importancia de los estados nacionales, para que sea algo que lo tome toda la población académica universitaria, para que no quede como islas de aquellos que tienen la buena voluntad de hacerlo, sino pensado como un proyecto de abordaje territorial de esa extensión universitaria. Debemos ganar la disputa política, que es donde se toman todas las decisiones, para que esos docentes que forman profesionales tengan otra cabeza, es una guerra grande, pero no debemos perder la esperanza de que hay una posibilidad de transformación. Debemos ganar las disputas políticas en simultaneo a la batalla cultural, que es la batalla por la conciencia”. (Rosario_01).

v) Sostenibilidad de las prácticas extensionistas

La sostenibilidad estuvo sustentada por los participantes desde la debida dotación de recursos institucionales y de la calidad del proceso extensión desarrollado en las comunidades. Si bien parte del cuerpo extensionista se centró en valorar la extensión como proceso que favorece la producción de conocimiento, en conjunto con la sociedad, de transformación social y autonomía local, otra parte puso las miradas en la preocupación de la imagen que produce el activismo y transferencismo, generador de dependencia de la comunidad a la universidad. Así, hicieron notar muestras de insatisfacción de algunas de las actividades registradas como extensión, condición que afecta la asignación de recursos en las que corresponde.

“No estamos hablando de un taller que se de en un barrio, lo discutía un montón de veces con docentes. En la Secretaría hay un montón de capacitaciones que viene a caer como extensión, cuando no debería ser así. Me parece que extensión es el conocimiento mutuo, derivado de la convivencia y el conceso social, de democratizar a la Universidad”. (Extensionista Evaluador_07).

Para enfrentar esa debilidad, los equipos apuntan fortalecer los vínculos colaborativos desde perspectivas más críticas con la sociedad, como medio para afianzar a la extensión universitaria. Consideran que, al tratarse de una institución pública, las universidades han de nutrir el vínculo universidad-comunidad. Así la extensión, junto a la investigación, lograrían eliminar e invertir ese tipo etiquetas asociadas al asistencialismo, paternalismo, caridad, activismo, voluntariado o transferencismo académico.

“Tenemos mucha influencia de la construcción del poder, de la colonización del saber, pero con la integralidad de las funciones explicamos que extensión no es un método, no es voluntarismo, filantropía tampoco. Es una herramienta política para situarse políticamente, en estos procesos de transformación porque queremos cambiar algo: el cómo y al servicio de quien estamos como universidad. Como institución pública nos debemos al pueblo en todos los ámbitos.” (Gestor 04_UNR).

“Hay lógicas tutelares, el linaje, de voy a las comunidades al salvar al otro de su propia situación, o desde una mirada disciplinar de una situación que se necesita cambiar, transformar o emancipar. Vamos a escuchar muchas veces estos términos en el campo de la extensión y yo soy sumamente respetuosa de esos términos porque para que eso sea efectivamente legítimo, tiene que ser construido socialmente, socialmente significativo, no solamente con mi deseo o con lo que yo quiero o el deber ser, o de la construcción del imaginario de aquel que está necesitando algo de nosotros. Y, por otro lado, transitar de esta de idea del académico como sujeto fijo. [...] También es fundamental para no cometer los errores y realidades históricas, que hemos tenido esta relación vanguardista elitista que se ha dado en educación educativa, el conocimiento científico por encima de otros saberes.” (Extensionista 02_UNR).

Algunos extensionistas aceptaron que esas acciones de transferencia de conocimiento y adelantos tecnológicos son parte las labores que le corresponden a la universidad, mas no exclusivamente a la extensión. El norte de la extensión está vinculado a la consecución del tratamiento integral de cuestiones de las comunidades, con y para las personas, en territorio.

“El problema de extensión no es hacer transferencia, si no que se reduzca a eso y que no haya algo que establezca los límites. No está mal hacer capacitación, sino saber qué lugar le concedo a eso en el proceso integral, a lo que significa para el desarrollo de la persona.” (Gestor 02_UNR).

El estudiantado se mostró en desacuerdo con ese tipo de etiquetas que dañan la imagen de la extensión universitaria y le quitan fuerza a la hora de interactuar con las personas que lo requieren. Al contrario, más bien se cuestionaron por la poca la solidaridad y apoyo de políticas sociales e instituciones públicas, entre ellas las universidades, a favor de los sectores vulnerables de la sociedad. Las comunidades tienen preocupaciones que exceden cuestiones académicas.

“[Afortunadamente] hace cuatro años no hay asesinatos en esta parte que estamos nosotros. Antes teníamos un asesinato y te sacaba a los jóvenes, a la gente, porque no venían por miedo, por un montón de cosas.” (Rosario_02).

“Se habla mucho desde el desconocimiento y la falta de solidaridad, pero por más que esté mal vista la parte transferencista de este trabajo, es discutible, ¿por qué hay que dejarlos solos? ¿quién les lleva el conocimiento que necesitan?” (Estudiante 06_UNR).

Según los equipos académicos, URN ha logrado disponer de una importante diversidad de alternativas para construir nexos sólidos con la sociedad, con canales abiertos de recepción constante de las demandas sociales. Por ejemplo, el Gestor 06_UNR, dio razón de procesos de comunicación social desplegados a solicitud de la organización civil rosarina para trabajar el tema de salud mental entre el 2012 y 2017. Para la concreción y ejecución de este proyecto se requirió la articulación por parte de diferentes estancias universitarias en las facultades y cátedras, contar con el compromiso de largo plazo y la participación de estudiantes, docentes, miembros de las comunidades, organizaciones e instituciones públicas. La planificación apuntaba darle cierre cuando los participantes externos a la UNR tuvieran las capacidades locales necesarias para sostener las acciones, sin ayuda de UNR.

“Este proceso inició con un pequeño taller de radio y ha servido de laboratorio sonoro combinado con el espacio de salud mental, donde las articulaciones con los usuarios

además han permitido a la academia replantear el trabajo, cuestiones de la carrera y del espacio sonoro.” (Gestor 06_UNR).

“Nosotros más allá de todo lo que podamos hacer, creemos en eso, en el club creemos en extensión a largo plazo, creamos talleres muy firmes, los talleres están acompañados de manera profunda, acompañamiento de otros del club, pero de otras formas. Creemos que podemos exigir mucho más a la gente, a los vecinos [...] que se propaguen otras cosas, en pensar en otras cosas. Estamos pensando en hacer un libro de historias de ellos, en hacer foto novelas, hacer la grabación.” (Rosario_02).

Por su parte, las organizaciones sociales de base expresaron de sus amplias expectativas de mejora de la calidad y del impacto social esperado de los proyectos que se desarrollan en la comunidad asociados con la universidad. Mostraron un importante nivel de criticidad y exigencia, respecto a la utilización de recursos, profesionalismo académico y calidad de los proyectos a emprender en las comunidades.

“Hemos discutido con ellos [refiriéndose a la comunidad universitaria] la poca apertura a la comunidad, hay presupuesto, profesionales, pero no se ve una articulación profunda con la comunidad. Intervenimos en el área de la huerta, por esa idea de ¿hasta dónde está cumpliendo el rol de extensión a la comunidad?, porque no se da un trabajo profundo de incorporar a la comunidad al ámbito universitario.” (Rosario_01).

En términos generales, los representantes de las organizaciones sociales de base estimaron que la calidad de los proyectos extensionistas es muy satisfactoria. Uno de los miembros de la organización local consultada nos compartió sobre el trabajo realizado durante cuatro años entre la universidad, el centro de salud del barrio y el club, destacando la labor fundamental de acompañamiento de un equipo académico comprometido de manera permanente. Si bien al inicio la idea del Club era ofrecer solamente el servicio de comedor para jóvenes que necesitaban esa ayuda, decidieron emprender el proyecto de extensión que permitiera ir más allá de la acción de asistencialismo social. Con la colaboración conjunta de varias instituciones lograron dar alternativas de desarrollo a los jóvenes de manera que pudieran darle la oportunidad de cambiar su vida y proporcionó talleres formativos para cumplir un oficio, a partir de la capacitación en áreas como carpintería, electricidad, pintura y albañilería¹⁸. El esfuerzo conjunto además permitió a la universidad y al barrio derribar estereotipos de los jóvenes, al conocer más a fondo desde sus historias de vida. Los procesos formativos e información personal elevaron nuevas acciones para que encontraran en el club espacios motivadores de superación personal; complementados con espacios para jugar pin pon, boxeo o simplemente llegar a tomar mate.

“Vimos unos chicos que trabajaban porque ocupaban la plata inmediata para sostener la familia, ayudar o simplemente para comprarse la droga. El club estaba en medio de dos clases sociales muy distintas: clase media y clase muy baja; en la segunda el joven necesitaba para entrar a la beca. Hay una historia de familia de delincuencia, que muchos de los jóvenes traen. Hay muchos chicos que empezaron a dejarla, a referenciarse con el club y dejar el bunker, que es difícil salir de eso, tuvimos la suerte que hay jóvenes que pudieron salir. Muchas veces en el barrio se siente, porque hay gente que discrimina, por un apellido, por una gorrita o porque están sentados en una esquina, con una gaseosa, ya se piense que están vendiendo drogas. En el club abrimos las puertas para que los jóvenes estén ahí jugando al pin pon y se están capacitando, pero también nosotros como club

¹⁸ También se mencionan de otros proyectos de teatro, salud mental, talleres de dibujo, guitarra, percusión, acompañamiento de equipos docentes de UNR para conjuntar acciones tanto en el Club 20 amigos como en la Cooperativa de Vía Honda. En el curso de carpintería además de los jóvenes se capacitaron 10 adultos mayores.

estamos mostrando lo que hacen los chicos, los jóvenes vienen y te dicen los problemas o las dificultades de vida que tienen.” (Rosario_02).

Finalmente, durante el trabajo de campo se evidenció que los procesos de investigación y extensión ponen en riesgo la confianza de las relaciones con la comunidad. No se disponen de mecanismos para formalizar los compromisos mancomunados y el consentimiento informado de las personas participantes que, por un lado, les ofrezca suficiente información sobre los fines y alcances del trabajo académico a realizar y, por otro, se pacten compromisos explícitos que asumen los equipos académicos, las personas y organizaciones locales participantes. En aras a mejorar la imagen de la universidad ante los participantes locales, favorecería elevar las prácticas de transparencia, promover la rendición de cuentas y evitar falsas expectativas.

“Acá vinieron de otras universidades, no vale la pena nombrarlas, nos sacaron información, nos usaron y nunca nos hicieron ninguna devolución. Entonces nosotras nos queremos saber más nada de las universidades”. (Extensionista Evaluador_07).

“Y en lo comunal en algunos contextos hay mucha desconfianza, y terriblemente una serie de historias socioculturales que han generado ese desconfiar y hasta el temor del otro, entonces una de las barreras la mayor es la desconfianza de la comunidad y la universidad y entre los mismos de la comunidad, que se desconfían entre sí. Entonces hay que construir esa confianza con empeño, con paciencia, con tolerancia. Uno funge como mediador entre esos conflictos que pueden existir.” (Extensionista Evaluador_01).

iv) Mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica extensionista estudiantil

El estudiantado argumentó, en la misma línea, que la literatura vinculada con la integralidad de las funciones (Medina y Tommasino, 2018; Tommasino y Cano, 2016b; REXUNI, 2012; UdelaR, 2010), sobre la prioridad de UNR de conseguir una mayor institucionalización y aprovechamiento de las prácticas mediante la curricularización de la extensión, como medio idóneo para la transformación de los futuros egresados de la UNR. Pusieron énfasis en su aspiración a que las prácticas extensionistas necesariamente estén contenidas en el plan de estudios, para garantizar la oportunidad de participación igualitaria para todas las personas que estudien en la UNR. En ese sentido, el Estudiante 04_UNR nos externó su preocupación, *“Hay chicos que salen de muchas carreras a trabajar como máquinas, pero la Veterinaria, al brindarnos esta oportunidad de vinculación social, tiene algo especial”.*

Por haber transitado por este tipo de procesos sociales y comunitarios, el estudiantado se sintió merecedor de esta función sustantiva universitaria (de la extensión), argumentando su potencial de generación de diversos aprendizajes experienciales, considerados recursos vitales para su desarrollo personal y sentido de la profesión. Ofrecieron una valoración positiva a sus logros vinculados al compromiso ético del contenido educativo y de prácticas integradoras de los procesos sustantivos con la sociedad.

“Este trabajo [las prácticas extensionistas] no solo tiene que ver con qué va uno a adquirir, o qué tengo que devolver al Estado o a quien está posibilitando la educación para que yo me forme, sino también está en cuestión la oportunidad de participar y acceder a conocimientos que se necesitan”. (Estudiante 04_UNR).

El estudiantado reflexionó la curricularización proponiendo como primera línea de trabajo la incorporación de una asignatura anual de extensión en el plan de estudios, como mínimo. Esto les permitiría trabajar con comunidades externas a la universidad, conseguir una exposición progresiva y generar identidad con los procesos socio productivos, los territorios y las personas participantes. Esta asignatura tendría que estar necesariamente desde las primeras etapas formativas, pues dejarla para la etapa final de estudios restringe el potencial de cambio o transformación individual de las personas participantes y, con ello, las posibilidades de aprendizaje y contribución a la sociedad.

“Pienso que todos los alumnos tienen que vivir esta experiencia [...] Ahora que estoy finalizando, creo que debería de ser una materia obligatoria para que los alumnos puedan ir uno o dos veces a la semana [a territorio]; pero no al final, nunca al final de carrera, que tenga la posibilidad de interiorizarse poco a poco, con el tiempo. Estamos entre 6 y 5 años acá [en la carrera], no vale conocerlo al final, vale tener la experiencia y se vale también decir no me gusta. Pero a medida que vas conociendo te va gustando más, el primero es como introducción y otro año te interesa otra cosa, luego proponemos cosas, por eso no se debe dejar para el final de la carrera [...]. Es uno de los mejores regalos que me han hecho...la [experiencia] de reconocer la otra realidad”. (Estudiante 01_UNR).

Como segunda línea, la visión estudiantil valora significativamente sus logros a nivel técnico y humano. Por la motivación y compromiso individual generados, propone realizar cambios institucionales en las facultades de UNR conducentes a que la extensión constituya parte del acto educativo en el ámbito cotidiano, lo cual trasciende la incorporación de una materia a un modelo pedagógico que integre la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

“Volvería a elegir este proyecto una mil veces, esto se tiene que hacer cotidiano en un estudiante, para que de una vez por todas nos abra los ojos. [...] mi preocupación es que la parte de extensión de nuestra facultad está en un rinconcito sin importancia, siento que tendría que ocupar un lugar más importante en nuestra formación, presente en el aula todos los días y en territorio con mayor intensidad en ciertas actividades”. (Estudiante 03_UNR).

El estudiantado demostró consenso respecto a la pertinencia de realizar la extensión desde los primeros años de la carrera, argumentando su interés por una formación holística.

“Imaginate empezar [en los proyectos de extensión] en los primeros años, que uno está descubriendo la universidad y tener esa posibilidad de poder descubrir lo que te da el trabajo con las personas, no tiene precio. Este trabajo también lo vinculo a la parte espiritual y con el compromiso social [...] las cuestiones de trabajar con el otro y de estar ayudando, de ser útil, de no pensar solo en uno sino también en el otro.” (Estudiante 07_UNR).

Para vislumbrar lo valioso de la experiencia extensionista, el estudiantado demostró gratitud a los docentes comprometidos participantes, mientras hicieron el reclamo a quienes están ausentes y subvaloran la contribución de estas prácticas extensionistas en su formación. Esto impone desafíos en el ámbito pedagógico, en los planos teórico y metodológico, así como retos a la gestión académica para lograr tanto la presencia de la extensión en el plan de estudios, como el soporte académico, el despliegue de gestión logística y financiera que asegure las condiciones para mantener las conexiones con sectores y actores externos a la universidad.

“No tengo palabras para agradecer a nuestros profesores extensionistas, ellos si generan profesionales solidarios... Mis docentes te meten ahí y una vez que entraste no podés salir. [...] mínimo el 70% de los docentes deberían ser como los que dirigen este proyecto de Formosa, los admiro, los respeto y los quiero muchísimo [...] Otros profesores nunca han salido de la universidad”. (Estudiante 02_UNR).

CAPÍTULO VII. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL (UNA), COSTA RICA

“la mejor forma de no renunciar a la esperanza y al esmero es estando cerca de nuestra gente, ahí es donde se encuentra sentido, aliento, fuerzas y resiliencia para seguir luchando” (Extensionista 03_UNA).

En los mismos términos que el capítulo anterior, en el presente exponemos los principales resultados obtenidos con el proceso de extensión universitaria realizado en la UNA, a partir de las entrevistas, observación participante y documentación institucional seleccionada. Nos centramos, desde las valoraciones emitidas desde sus propias voces, en los funcionamientos y las capacidades individuales estudiantiles de desarrollo humano conseguidas, así como los funcionamientos y las capacidades individuales y colectivas obtenidas por la comunidad participante. Además, categorizamos y analizamos los recursos y factores de conversión influyentes, desde la experiencia de los participantes de la extensión universitaria costarricense.

7.1. Perspectivas institucionales y de equipos de UNA sobre la extensión universitaria

Según el Estatuto Orgánico (UNA, 2015), la UNA da respuesta a las necesidades de políticas públicas, de desarrollo social, científico y tecnológico y de formación integral de las personas, por medio de su acción sustantiva, con la docencia, la investigación, la extensión y la producción académica. Asume como principios institucionales el humanismo, la transparencia, la probidad, la inclusión, la responsabilidad ambiental y el conocimiento transformador y fines el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, la desconcentración, la regionalización, la identidad y compromiso, la formación integral y el pensamiento crítico.

De acuerdo con la UNA (2015), institucionalmente se proponen la formación integral, como un compromiso de formar profesionales con una visión humanista que aporten al desarrollo integral, el bien común y el buen vivir a la sociedad costarricense. Integran el diálogo de saberes, como fin, y se reconoce el aporte del conocimiento cultural y de prácticas históricas seculares a la creación de conocimiento y al desarrollo académico universitario. Con la interdisciplinariedad y el pensamiento crítico promueven un conocimiento que les permita detectar y ofrecer alternativas de solución a problemas y necesidades nacionales e internacionales.

Con la extensión, la UNA intenta mantener activa la característica transformadora que se propuso la universidad latinoamericana con la Reforma de Córdoba (Tünnermann, 2000). La UNA concibe la extensión como:

“Procesos de creación y desarrollo de las capacidades de sus actores sociales, institucionales y locales, y de transformación social integral para una mayor calidad de vida de las comunidades. La extensión nutre la formación integral del académico y del estudiante y fortalece el compromiso que demanda el desarrollo humano. Comprende acciones conjuntas sociedad – universidad, continuas y planificadas, para la generación de una mejora social integral y la retroalimentación del quehacer universitario” (UNA, 2009, p. 6).

Adicional al trabajo de extensión promovido desde la docencia (epígrafe 3.2.1), en los Lineamientos para la gestión de PPAA en la UNA, se promueve que el cuerpo extensionista diseñe las iniciativas juntamente con las comunidades, según las siguientes características solicitadas (UNA, 2009, p. 6 y 7):

- Consecución de metas integrales con carácter interdisciplinario, multidisciplinario e interinstitucional e integración de las funciones sustantivas.

- PPAA dirigidos a mejorar el bienestar y la transformación social, creando y/o potenciando sus capacidades y opciones de formación de todas las personas participantes.
- Promoción de alianzas y redes de actores y organizaciones públicas y no públicas.
- Participación de los actores locales durante el diseño y la ejecución del PPAA para asegurar la sostenibilidad tras la salida de la UNA.
- Producción y divulgación, del conocimiento producido, de la sistematización de experiencias y las estrategias metodológicas aplicadas.

A partir de la información primaria recopilada, el cuerpo extensionista de la UNA señaló que la extensión aporta a la actualización y democratización del conocimiento, a partir del contacto permanente con la realidad nacional. Para ello, se desarrollan principalmente PPAA, con autonomía universitaria, que integran las tres funciones sustantivas académicas, junto a la producción académica, para provocar cambios en la institución e incidencia en la política pública nacional. En menor grado, se disponen de planes de estudio que integran la extensión. Mediante las alternativas docentes y de proyectos, buscan una transformación permanente de la sociedad y de la universidad, en pos de una formación estudiantil integral, contextualizada y actualizada. Su orientación política, de contribuir a los más necesitados, los lleva a la construcción de espacios de diálogo, interacción y transformación social. El extensionista de la UNA está interesado en aportar a la libertad, la igualdad, la democracia y el bien común, así como a la lucha contra la degradación ambiental, la injusticia y la desigualdad social.

“El aprendizaje de la extensión debe provocar cambios curriculares y de investigación. En la medida en que eso no se hace, los alcances esperados difícilmente se logran.” (Gestor 02_UNA).

“La universidad tiene un rol político con las comunidades y también tiene un rol de formación política.” (Extensionista 03_PPS).

“La extensión como una práctica de aprendizaje en el conocimiento nacional, enriquecería la investigación y la docencia y empuja la transformación social.” (Extensionista 02_UNA).

“Extensión es la función que permite formalizar la idea fundacional de la UNA y ayudar la vida académica. Nos permite conocer las necesidades de nuestra gente y a partir de ahí idear trabajo propositivo que permita lidiar la vida de nuestras comunidades y también tratar de que la academia sea mejor.” (Extensionista 03_UNA).

“El problema clientelar es clave entonces; cuando los técnicos y los políticos quieren sentirse necesarios, llegar y resolver el problema técnico, también están castrando la autonomía, porque no son las prioridades de las personas. Pero cuando se despiertan todas las capacidades de construir dormidas, que las comunidades tienen dentro, cuando tienen la necesidad y la autonomía asumen la iniciativa y la fuerza para hacerlo. [...] Necesitamos un Estado que priorice la sostenibilidad porque estamos en una época que los recursos se están agotando y de los suelos y el agua depende la sobrevivencia la especie.” (Extensionista 05_PPS).

La extensión, para los extensionistas participantes de esta investigación, representa el puente por donde transita el conocimiento universidad - comunidad. En el pueblo, hay conocimiento empírico de la vida, de su experiencia, de su historia de vida, y en el lado académico se tiene el conocimiento científico y el acumulado institucionalmente (Extensionista 05_UNA). El establecimiento de la conexión universidad-comunidad se hace mediante las metodologías, técnicas y espacios de sinergia para la construcción de nuevos aprendizajes y conocimiento que, de manera idónea, esperarían aporte al desarrollo humano sostenible.

“Un valor importantísimo es la solidaridad, como hacemos para tener un espacio de mayor entendimiento entre nosotros como personas y en todo lo que vive porque

trabajamos también con la madre tierra. La colaboración es otro valor sumamente importante, el amor por lo que hacemos y la pasión porque es eso lo que nos hace tener fuerza porque la realidad es muy adversa y estos valores hace que tenga sentido lo que hacemos y no perdamos esa ilusión de trabajar, por la extensión demanda demasiada entrega.” (Extensionista 03_UNA).

“Se trabaja con las comunidades para lograr cierto nivel de sostenibilidad económica, social, cultural.” (Extensionista 01_UNA).

Los principales referentes, mencionados por los extensionistas de la UNA, lo constituyen pensadores latinoamericanos, principalmente sudamericanos y mexicanos. Expresan que la extensión se sostiene desde la postura política los pedagogos brasileños, como fue el caso de la perspectiva del materialismo histórico de P. Freire (educación popular, pedagogía del oprimido y de la liberación), las pedagogías críticas y por extensionistas pioneros de la UNA, que desde su fundación inspiraron nutrir el sello distintivo de Universidad Necesaria¹⁹. Los extensionistas participantes señalaron que más recientemente reciben influencia de los enfoques decoloniales y del pensamiento crítico, con autores como A. Quijano y E. Dussel²⁰.

En el ámbito metodológico, señalaron las aportaciones sustanciales ofrecidas las corrientes sociológicas, por ejemplo, los aportes metodológicos de la investigación acción participativa de O. Fals Borda. De manera generalizada, el cuerpo extensionista enfatizó en las virtudes de la metodología participativa, donde que las personas participantes estén en el centro del proceso y, de manera idónea, la transversalización de la inter y transdisciplinariedad. Por ello, en lo metodológico se privilegia la investigación acción participativa, la educación popular y la capacitación orientada a la acción transformadora para el crecimiento personal. En términos generales reportan un proceso extensionista que pasa por acciones de capacitación, de acompañamiento social participativo, de investigación de corte cualitativo o mixto (estudios de población, de factibilidad) y de planificación participativa. Algunos extensionistas señalaron direccionar los procesos sustantivos vinculados con la comunidad conforme a los modelos o estrategias de desarrollo comunitario, hacia la planificación participativa con perspectiva de género.

“Las herramientas para desarrollarme profesionalmente salen de la extensión, me dio todo, pude ser una mejor docente. Aprendí a hacer pedagogía con grupos que no estaban en el sistema formal. Ellos me dieron la confianza también, me permitieron validar herramientas docentes para el aula y muchísimas otras para la vida.” (Extensionista 05_UNA).

De manera similar al caso de UNR, en la gestión académica de la UNA reconocieron que aún se carece de la concreción institucional de la extensión dentro del proceso de formación universitaria. Los extensionistas, aspiran que la UNA se proponga en el corto plazo metas institucionales de curricularización de la extensión en la totalidad de los planes de estudio, de incremento de la inter y transdisciplinariedad y la coordinación inter institucional. También se reconoció la necesidad de establecer una sensibilización de la extensión como parte del sistema educativo superior (Gestor 01_UNA). Por su parte, el estudiantado de EPPS enfatizó en el interés

¹⁹ Por ejemplo, extensionistas como Rose Marie Ruiz, Juana Coto y Miguel Sobrado, cuyas acciones apuntaron hacia un modelo extensionista que incluía un conjunto de acciones con propósitos muy directos sobre las poblaciones vulnerables. Se destacó, más recientemente, la influencia de H. Tommasino y B. D. Santos.

²⁰ Se reportó aportes del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) en el enfoque de desarrollo territorial, así como del pensamiento complejo y teoría de sistema para poder descifrar el tema de la interdisciplinariedad, a M. Lagarde en teoría de género o teoría feminista comunitaria y otros autores vinculados con la geografía crítica y epistemologías del sur.

de disponer de las prácticas de extensión en el plan de estudios desde el primer año. Estas acciones favorecerían las colaboraciones entre universidades, instituciones públicas y organizaciones sociales desde tratamientos integrales, con impactos sociales positivos para la academia y para Costa Rica.

“Hay que impulsar tanto lo teórico como lo práctico, donde el estudiante desde primer año tenga la oportunidad de establecer contactos con las comunidades y aprender de ellas.”
(Estudiante 01_PPS).

7.2. Capacidades para el desarrollo humano desde la extensión

Al igual que el proceso que seguimos con en UNR, presentamos las capacidades individuales estudiantiles más valoradas favorecidas por las prácticas extensionistas, así como las capacidades individuales y colectivas más valoradas por las personas externas a la universidad. Para construir este apartado utilizamos la información primaria, recopilada con las entrevistas, y la observación participante, siguiendo la revisión teórica, principalmente el epígrafe 4.2.1. y la Tabla 4.2.

7.2.1. Capacidades más valoradas por el estudiantado

i) Conjugación de su conocimiento con la práctica

El estudiantado entrevistado valoró la experiencia extensionista por la ampliación de oportunidades para llevar a la práctica el conocimiento adquirido en las aulas universitarias y complementarlos con los aprendizajes experienciales vitales para su desempeño profesional y personal (Tabla 7.1). La implicación con las necesidades individuales y colectivas locales elevó el interés estudiantil por fomentar acciones con rigurosidad académica y vínculos estrechos entre participantes locales e instituciones, para conseguir los objetivos socio institucionales programados. Destacaron el rol estratégico de las acciones participativas para, desde las universidades, mejorar la autonomía de las personas, ejecutar el estudio de la complejidad desde las dimensiones socio cultural, económica, ambiental y político institucional del territorio y asumir el reto universitario de trabajar mancomunadamente con las comunidades. En la Anexo 3 se ofrecen más evidencias, mediante la narrativa estudiantil, sobre las capacidades estudiantiles de llevar a la práctica y complementar el conocimiento²¹.

²¹ En el Anexo 2 aportamos un mayor detalle de los funcionamientos estudiantiles recopilados mediante entrevistas aplicadas entre junio de 2018 y noviembre del 2019.

Tabla 7.1. Hallazgos sobre la capacidad estudiantil de llevar a la práctica y complementar el conocimiento

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 07_PPS	<i>“Logramos una comprensión de las principales necesidades de la comunidad. [...]A nivel profesional he logrado entender que no debo de realizar juicios de valor basado solamente en una primera impresión o las teorías vistas en clase [...] En mi caso ese intercambio con la comunidad me generó una experiencia que no la tenía, me puso a todas esas personas, con todos sus recursos [...] Hay que aprender a aprender, tener disposición para aprender por todo lado, del profesor, de la gente y de los compañeros. De todo, cosas no académicas, por ejemplo, también aprendí mucho.”</i>
Estudiante 09_PPS	<i>“Se aprende a cómo manejar las situaciones in situ, cuando las personas tengan diferencias entre ellos, lo cual es una experiencia muy enriquecedora. [...] es una manera de acercarse a la realidad social, además de que lo prepara a uno como profesional ya que hay que tratar con personas e instituciones que es lo que en un futuro se va a desarrollar como profesional.”</i>
Estudiante 11_PPS	<i>“nosotros estamos ahí para que se dé una gestión participativa, somos un medio, quienes tienen que asumir la toma de decisiones y la responsabilidad de sus procesos son las personas de la comunidad.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

El estudiantado de la EPPS reportó que el encuentro con grupos rurales externos les permitió acceder a información y conocimiento nuevo no sistematizado, mientras logró cuestionarse la teoría, adaptar y crear nuevos contenidos que contribuyeran a la práctica extensionista. El múltiple reto en campo les exigió indagar (investigar) por cuenta propia, así como apropiarse de técnicas y estrategias de trabajo nuevas, para dar respuesta eficaz a las solicitudes de las iniciativas locales. Esta experiencia académica les abrió, además, oportunidades de participación en otros espacios formales e informes de aprendizaje, como congresos, cursos, conversatorios y seminarios nacionales e internacionales en temas vinculados al desarrollo local. El estudiantado valoró significativamente este trabajo por tratarse de su primera aproximación al mundo laboral, pues en su mayoría no habían tenido la oportunidad de trabajar formalmente.

Esta valoración positiva apuntó a la oportunidad de adquisición de nuevos aprendizajes, difíciles de conseguir en el aula. Esos aprendizajes emanaron del intercambio con otras realidades, al presenciar las desigualdades estructurales. Su vida la marcó la convivencia de las dificultades de acceso a servicios públicos (agua potable, electricidad, telefonía, internet, transporte público), el mal estado de la infraestructura pública y privada (carreteras cantonales, escuelas, viviendas, infraestructura comunal), así como compartir junto a las personas locales sus angustias por la falta de empleo, de acceso a financiamiento para proyectos privados y colectivos y carencia de espacios de esparcimiento, entre otras cosas. La participación del estudiantado en las actividades con las comunidades, los hizo sentirse parte de la ciudadanía activa y comprometida con el país.

Entre las actividades de la práctica extensionista más valoradas, el estudiantado mencionó el desarrollo de talleres participativos, la recolección y análisis de información social, el acompañamiento en la elaboración de diagnósticos participativos, formulación de proyectos y estrategias participativas. Le resultó novedoso el tratamiento de temas como resolución de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo, habilidades comunicativas, las actividades locales vinculadas al cooperativismo y mostraron aprecio por sus vivencias personales con los miembros de las comunidades rurales.

A la hora de desarrollar los procesos sociales y comunitarios, ratificaron la fortaleza que representa conseguir horizontalidad en las relaciones universidad-comunidad (docente-estudiante y miembros externos) y universidad-universidad (estudiante-docente, estudiante-

estudiante) y comunidad-comunidad (entre miembros externos). También destacaron esencial que se promueva, en dichas relaciones, valores como respeto, humildad, apertura, participación, solidaridad, justicia y sensibilidad social. El Estudiante 20_UNA recomendó al extensionista llegar a la comunidad con una actitud abierta, receptiva, dialógica, los que servirían como requisitos básicos para la consecución de un ambiente óptimo a las personas participantes, para *ser* y compartir el conocimiento libremente.

Además, señalaron que, para pasar del activismo a aprendizajes bidireccionales y construcción de conocimiento universidad-comunidad, comprendieron la necesidad de eliminar las creencias limitantes de ir a la comunidad únicamente a entregar ideas o a enseñar a otros.

“La relación tiene que ser horizontal, ser sincera. Entonces tiene que ser un proceso de escucha más que de ir a hablar o con la teoría en la mano. Tiene que ser un proceso flexible.” (Estudiante 20_UNA).

Una parte del estudiantado reconoció que al llegar a la comunidad no sentían confianza de su conocimiento y habilidades para desarrollar el trabajo asignado. Reconocieron la valía de asignaturas recibidas previas al desarrollo de la práctica organizativa, que les aportó herramientas teóricas y metodológicas meritorias, como son teoría de la organización, comunicación social, diagnóstico de la acción ciudadana, trabajo y comportamiento de grupos. Detectaron áreas deficitarias, como trabajo lúdico, género, elaboración de proyectos, empoderamiento, resolución de conflictos, cambio social y comprensión de la producción de conocimiento desde el trabajo social (Monge, Castillo y García, 2019). Solicitaron más recursos sobre metodologías de investigación (investigación cualitativa) y técnicas e instrumentos para desarrollar los talleres participativos, recolectar datos y sistematizar las experiencias.

“Hacen falta muchas habilidades antes de hacer trabajo en comunidad, también tener más acercamientos previos en trabajos comunitarios [...] Mejorar la capacidad analítica del estudiantado, la capacidad de investigación poco débil, también técnicas de investigación para trabajos con colectivos, esto lo fui aprendiendo en la vida y no necesariamente en la carrera. [...] Es fundamental cómo documentar y sistematizar los procesos, fotos, presentaciones y las dinámicas de grupos” (Estudiante 16_PPS).

“Encontramos muchas cosas para aprender, más que todo el trabajo con mujeres, pero hasta el año pasado recibí un curso de género y desarrollo, y tocaba trabajar con grupos de mujeres jóvenes la mayoría con hijos, con ganas de progresar, pero dentro de una sociedad patriarcal, ¿cómo tocaba yo esos temas en la comunidad? [...] de manera sutil, era muy difícil, porque nadie nos enseñó antes.” (Estudiante 02_PPS).

ii) Perspectiva crítica de la realidad nacional

El estudiantado entrevistado reportó como valiosos sus avances conseguidos en la mejora de su perspectiva crítica de la realidad costarricense (Tabla 7.2, Anexo 3). Lograron capturar una buena parte de los problemas estructurales y multiplicidad de desigualdades sociales en que viven las personas en los territorios rurales, particularmente en regiones fronterizas y áreas protegidas de Costa Rica. La pobreza y las privaciones de derechos vistos en territorio les dio argumentos para cuestionarse críticamente la capacidad de la universidad de impactar socialmente en el tratamiento de los problemas sociales y ambientales, desde la integralidad y la promoción de la participación activa de los agentes locales, el aparato estatal y el sector universitario.

Tabla 7.2. Hallazgos sobre la perspectiva crítica estudiantil de la realidad costarricense

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 04_PPS	<i>“Pudimos comprender la realidad que están viviendo las poblaciones de distintos puntos del país, hemos tenido una interacción directa con la comunidad y generar muchos logros en el área personal [...] nos ha ayudado a visualizar el proceso de articulación de instituciones, para trabajar con la comunidad u organización.”</i>
Estudiante 05_PPS	<i>“Este trabajo nos permite captar la realidad de las poblaciones rurales, no es una realidad que se desenvuelve con los mismos factores de nuestra realidad de estudiantes.”</i>
Estudiante 07_PPS	<i>“me ha brindado mayor comprensión de las necesidades reales de las comunidades del país, de aquellas zonas que suelen quedar abandonadas por el Estado, por las fuerzas políticas y los medios de comunicación.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

Las prácticas extensionistas permitieron a estudiantes participantes vivir una primera inmersión profesional en la complejidad histórica territorial y cuestionarse realidades de la gestión pública nacional, de las relaciones humanas y de las visiones de vida de los pobladores rurales. El trabajo en y con la comunidad les condujo a reconocer debilidades vigentes en la academia, al formar de manera incompleta y graduar estudiantes sin experiencia en el trabajo social, que constituye un pilar transcendental para una formación integral. Por otra parte, detectaron que muchas personas rurales no conocen de las competencias de las diferentes instituciones públicas ni de las privaciones de derechos, opresiones y desigualdades territoriales en que viven. De ahí que se consideró la extensión como un medio idóneo para acercarse a la realidad económica, social, cultural y ambiental nacional y también de valía para que la niñez y la juventud local, los padres de familia, el tejido social y los diversos agentes locales se actualicen en algunas áreas requeridas, mejoren las colaboraciones con los sectores público-privados y pugnen por sus derechos a favor de la mayor calidad de vida posible.

El estudiantado que trabajó junto a las comunidades expresó en el aula, durante actividades de observación participante, cómo los espacios de reflexión y debate crítico-reflexivo sobre las vivencias en campo les permitió pensar y repensar sobre su papel en el desarrollo nacional. Asimismo, señalaron, durante los procesos sociales y comunitarios, haber ampliado su visión de mundo, con el reconocimiento del capital natural y cultural costarricense y la comprensión de las diferencias sustanciales entre los contextos rurales y urbanos costarricenses.

Las prácticas permitieron convivir y reconocer, de manera crítica, las disputas locales. Muchos de ellos nos detallaron acerca de los desafíos sociales y culturales para modificar las estructuras de poder, tomando de ejemplo las diferencias de intereses entre líderes y grupos de poder locales, conflictos familiares, en relaciones con las institucionales y, especialmente, con las prácticas patriarcales vigentes en las comunidades.

El estudiantado universitario también asignó valor al acercamiento a la gastronomía tradicional costarricense. Valoraron positivamente la oportunidad de encontrarse con platillos tradicionales, recetas y sabores nuevos en la dieta de las familias que les acoge durante el año de sus prácticas. Por ejemplo, expresaron, *“Uno aprende a agradecer muchas cosas, algo tan básico como la comida, sabe diferente. Yo nunca he probado un arroz con leche tan rico”* (Estudiante 01_PPS). *“Aprendí a comer cosas que no comía [...] fruta de pan, picadillo de palmito.”* (Estudiante 08_PPS).

Cabe mencionar que, si bien la mayor parte del estudiantado expresó abiertamente su aspiración a ocupar espacios que le permitan activismo comunitario en áreas de realidad nacional, los discursos estuvieron afiliados con problemáticas sociales, principalmente de

desigualdades e injusticias sociales. Se divisó una notoria ausencia de cuestiones ambientalistas y visiones críticas sobre la actual crisis socio planetaria.

iii) Sensibilización, cohesión y afiliación social

De la interacción con las comunidades, el estudiantado distinguió tener la posibilidad de aportar al bien común de personas en desigualdad social. En cuanto aumentó el acercamiento con los desafíos de las realidades sociales y ambientales en territorio y se afianzaron los vínculos con sus pobladores, el estudiantado reportó avanzar en su nivel de afinidad, identidad, afiliación y sensibilidad con las personas. La totalidad del estudiantado participante de esta investigación apuntó a la prioridad de desarrollar este tipo de acciones en todas las carreras universitarias de la UNA, señalándolas como prioritarias para fortalecer valores, la humanización y la comprensión de las dificultades reales a las que se enfrentan grupos sociales que habitan territorios alejados de la gran área metropolitana (GAM) costarricense. En la Tabla 7.3 (Anexo 3), se muestran parte de las evidencias que dan razón de los logros estudiantiles que aportan a expandir sus capacidades de cohesión, afiliación y sensibilidad social.

Tabla 7.3. Hallazgos sobre la sensibilización, cohesión y afiliación social estudiantil

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 06_PPS	<i>“El mayor crecimiento que las visitas de campo generan en nosotros es a nivel personal, nos ayuda a sensibilizarnos, a conocer otras realidades en las que viven las personas y nos necesitan.”</i>
Estudiante 12_PPS	<i>“Me marcó ver como una persona mayor, que no posee carro propio, siempre asiste a las reuniones. A veces personas la llevan, otras veces camina, pero siempre llega a todo lado y uno nunca sabe cómo”.</i>
Estudiante 16_PPS	<i>“Hay derechos humanos sin ser garantizados por parte del Estado, por ejemplo, el tema de educación, hay menores de edad que no reciben ningún tipo de educación básica, luego también la calidad del servicio público que se ofrece. [...] la problemática sería justamente el abandono por parte de la institucionalidad”.</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

El estudiante Estudiante 20_UNA expresó haberse entusiasmado al saber que la universidad pública les había permitido relacionarse con comunidades rurales y *“construir de abajo hacia arriba”*. Antes de ingresar a la carrera, ya se identificaba con territorios y personas que tenían muchas necesidades y quería buscar la forma de contribuir y poder ayudar de alguna manera. Así como esta narrativa, encontramos muchas otras demostraciones durante la observación participante, que daban señas de su sensibilización, compromiso y aspiraciones de colaboración desinteresada a la sociedad.

“Hacemos tanto que no cabe en la evaluación del programa, pero que deja el proyecto en la gente, en sus sentimientos y en su vida. Si mejora la vida es porque la educación para la autonomía. He visto a gente favorecida en sus derechos y cuando la gente sabe eso, logra muchas cosas”. (Estudiante 18_UNA).

Entre las satisfacciones estudiantiles destacan el haber logrado, con la práctica extensionista, que las comunidades costarricenses, como es el caso de las comunidades fronterizas del distrito de Cureña de Sarapiquí, fueran escuchadas y atendidas por varias instituciones públicas, como INDER, AyA, INFOCOOP, MINAE, MEP, la Municipalidad de Sarapiquí, entre otras. Ante este logro no omitieron expresar su indignación frente a las instituciones públicas que aún permanecen al margen de los procesos sociales y comunitarios, muy especialmente aquellos impulsados con participación de la UNA.

El estudiantado no solo mejoró su cohesión con las comunidades sino también con los fines de la UNA. El Extensionista 03_UNA aportó que, cuando el estudiantado consigue combinar la

teoría y la práctica, para llegar a las praxis y trabajar con las personas en territorio, suelen expresar que encuentran el significado del lema de Universidad Necesaria y que, con la extensión, pueden contribuir a nutrir este legado institucional. El estudiantado le ha manifestado que en los procesos sociales y comunitarios su labor ha de ser protagónica. Tanto docentes como estudiantes reflexionaron sobre la confianza y autonomía necesarias para maximizar el potencial de aprendizaje de la experiencia.

“Una crítica que hacen los mismos estudiantes, que ellos solo sirven para jalar papeles, para organizar los materiales para un taller sin darles un rol protagónico como facilitadores de las prácticas de extensión.” (Extensionista O2_PPS).

Como categoría de análisis, se anotó relevante el aprendizaje obtenido con la experiencia cotidiana de convivir en y con la comunidad; lo que reafirma la perspectiva pedagógica de la vida cotidiana como un proceso humanizador (Jara, 2018; UDELAR, 2010; Freire, 2005). El estudiantado valoró haber compartido la buena actitud de los pobladores y su resiliencia frente a las circunstancias estructurales contextuales desventajosas en que viven. Asimismo, la vivencia de la escasa disponibilidad rural de equipos, herramientas tecnológicas y acceso a las telecomunicaciones a nivel personal, familiar y comunal (computadora, proyectores de multimedia, impresoras, fotocopiado, telefonía móvil y fija en hogares, tabletas, correo electrónico, servicio de internet a una velocidad aceptable, televisión por cable, otros). Expresaron asombro ante las pocas alternativas públicas y privadas de transporte, educación y salud, infraestructura vial, supermercados, bibliotecas, agenda cultural y espacios de esparcimiento social. De manera especial, nos comentaron de las deficiencias en los servicios de salud, pues toda la población de un distrito fronterizo recibe atención médica exclusivamente dos veces al mes, en dos puestos de salud del distrito, fuera de esos dos momentos si ocurre un caso de enfermedad o accidente de una persona (o un animal) el acceso a ayuda médica es sumamente costoso y complicado, pues prácticamente no hay transporte público para llegar al mayor centro de población más cercano, donde se ubica la clínica.

La empatía con la gente local favoreció su aceptación de perspectivas diferentes y la disposición de aprender a colaborar con otras disciplinas, funcionarios y grupos sociales organizados. Este aprendizaje les permitió (re)construir imaginarios sobre las formas en que ciertos procesos humanos se pueden mejorar, independientemente de si son comunitarios, de organizaciones o personales, como profesional y ciudadano costarricense.

Ante los grandes desafíos rurales descritos anteriormente, brotaron cuestionamientos estudiantiles del porqué del bajo valor pedagógico que le asigna el plan de estudios a lo vivencial, a pesar de su gran aportación crítica a la comprensión y sensibilización estudiantil sobre el espíritu de lucha y resistencia de los costarricenses.

iv) Visión social y ética de la profesión

En la valoración de los logros estudiantiles insistieron en los resultados relacionados con la aportación a objetivos de servicio hacia el bien común, la participación y la consolidación de la confianza entre las personas participantes. En tanto el estudiantado incrementó su nivel de sensibilización frente a las adversidades que viven las personas, aumentó su convicción de colaboración profesional para que se reduzca la injusticia, la desigualdad social y el empobrecimiento generado por el sistema económico y político actual. Se demostró gratitud a las comunidades por haberles permitido acceder a la realidad social, con todas sus características. Al conectar lo cognitivo y lo afectivo (emociones y sentimientos), comprendieron la importancia de un buen ejercicio de la profesión a favor de las personas más necesitadas. Por tanto, encontraron motivos de peso para comprender el valor social de su carrera y proponerse alcanzar un ejercicio ético de la profesión (Tabla 7.4, Anexo 3).

Tabla 7.4. Hallazgos sobre la visión social y ética de la profesión del estudiantado

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 05_PPS	<i>“A nivel profesional, comprendí la importancia de realizar y trabajar con una comunidad además del quehacer de mi profesión, comprendí que de algún modo las organizaciones e instituciones las visitan para mejorar su calidad de vida y el desarrollo económico.”</i>
Estudiante 06_PPS	<i>“Aprendizajes en ambas direcciones, a nivel de técnicas hacia la comunidad y a nivel de crecimiento en los estudiantes. Se aplica verdaderamente la extensión universitaria.”</i>
Estudiante 09_PPS	<i>“La interacción con la comunidad ayuda a conocer que cada comunidad tiene su propia cultura, y que a esta no se puede llegar a imponer acciones para que ellos sean diferentes. Entender la cultura enseña cómo trabajar de manera que las personas participantes se sientan a gusto, esto facilita que se obtenga una información más veraz de las situaciones o problemáticas que viven.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

Algunos de los valores y actitudes más destacadas por el estudiantado, asociadas a esta capacidad, fueron: constancia, convicción política y espíritu de lucha individual y colectiva, credibilidad local (confianza).

El estudiantado, a partir de estas experiencias, por una parte, impugnó las prácticas de formación tradicional de las universidades públicas, que no asegura el acceso al contenido social, lo que señaló como falta de cumplimiento ético universitario. Se enfatizó en que todos los profesionales han de estar obligados, por deber, a tratar los contenidos sociales desde el análisis histórico, coyuntural, institucional y con los diversos actores y dinámicas vigentes en los territorios. Por otro lado, determinó otro incumplimiento ético la inexistencia de información sistematizada y actualizada de dichos contenidos al alcance de la sociedad nacional e internacional. Consideran que existen grandes vacíos éticos universitarios en la formación profesional, los que en general conducen a la desconexión de los profesionales en formación y egresados de sus realidades sociales, así como a la exclusión de la investigación en áreas prioritarias para la sociedad, de contenidos sociales nacionales en el currículo y material didáctico-técnico contextualizado.

“La universidad no solo debe orientar a los estudiantes, también debemos devolverle a quienes posibilitan que estemos en la universidad pública.” (Estudiante 20_UNA).

“El trabajo con la comunidad realmente te puede hacer otra persona y ser otro tipo de profesional [...] permite empezar a hacer muchísimas reflexiones y a enlazar la teoría. En campo, empezás a vincular muchos análisis, proponerte ser mejor persona y conseguir un poco más de congruencia humana” (Estudiante 19_UNA).

La práctica extensionista permitió modificar la forma en que el estudiantado concebía la carrera escogida, al entender que más allá del tema económico pueden trabajar una cierta cantidad de horas de manera gratuita, con la finalidad de aportar a otros. Tal visión profesional surge por haber contribuido a un proceso de desarrollo, entrando a las vidas de las personas, lo que les sirvió de modelo en la construcción de una visión diferente de su desempeño profesional en el que se abrieron nuevos caminos a favor de otros en desventaja social o que a quienes simplemente les soliciten ayuda.

Finalmente, pusieron énfasis en la urgencia de conseguir que las tres funciones sustantivas académicas se integren, centradas éticamente en las personas, entorno a su calidad de vida. La orientación ética de la universidad, según el estudiantado, exige cumplir una función pública de construcción de la vida democrática. Para ello, la universidad tiene que estar del lado del pueblo, desde la visión de universidad orientada a la ciudadanía, lo que apunta a la eliminación de toda

forma de discriminación, como lo es, entre otras, el examen de admisión, o la oferta de carreras universitarias en territorio.

v) *Capacidades diversas: comunicación, creatividad, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad*

El estudiantado de la UNA presentó consenso en el reconocimiento de sus funcionamientos conseguidos relacionados con la capacidad de desarrollo de capacidades diversas vinculadas con la comunicación, creatividad, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad, entre otras (Tabla 7.5, Anexo 3). Reportó haber logrado mejorar su nivel de desenvolvimiento personal, en las relaciones y trabajo con otras personas y valoró altamente positivo haber conseguido derivar, en la fase inicial de la práctica extensionista, las barreras para expresar su conocimiento e ideas a otras personas, en el ámbito público, así como superar el timidez, miedo y frustración. Estos avances en sus logros comunicativos fueron bien valorados por lo que representa en su bienestar a nivel personal como en su desarrollo profesional, al socializar de mejor manera en distintos espacios cotidianos.

Tabla 7.5. Hallazgos sobre capacidades diversas: comunicación, creatividad, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 02_PPS	<i>“Yo hice muy buen equipo con mi compañera de prácticas, yo era la que hablaba, la bombeta [proactiva] y ella era más callada, pero era muy buena en los reportes, en los formatos de trabajo. Entonces, nos complementamos. Entre ambas nos ayudamos, pero la comunidad nos enseñó a las dos, con procesos de gran aprendizaje.”</i>
Estudiante 04_PPS	<i>“A nivel personal mis principales logros fueron la habilidad de trabajar con grupos, aplicar diferentes técnicas para a recolección de datos [...] me solté, ya que mi mayor temor era pararme frente a un grupo y expresarme [...] Logramos aprender a lidiar con diferentes grupos, se aprende a trabajar en equipo, planificar, convivir con las personas, conocer nuevas realidades comprender de una manera distinta el mundo. [...] Desarrollé el valor de hablar al frente de un grupo de personas que confían en mi trabajo [...] al observar las caras de felicidad de las personas que nos escuchaban.”</i>
Estudiante 11_PPS	<i>“Me dejó habilidades para la vida, para la toma de decisiones, me dejó muchísimo en el tema de resolución de problemas de campo. Yo tenía a veces que ver cómo me la jugaba para transportarme, para comer, o si nos agarraba tarde porque estábamos visitando un vecino en esas distancias tan grandes, yai tener que pedir el gallito [comida], vaso de agua, hablar, ser persona, sin vergüenza con las personas.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

En relación con el caso de UNR, la experiencia del estudiantado de la UNA adicionó al índice de las capacidades estudiantiles, una mayor presencia de logros asociados al trabajo en equipo, persistencia y liderazgo.

El trabajo en comunidad, al exigir la aplicación constante de metodologías altamente participativas y de instrumentos para la recolección de información socio ambiental, demandó incrementar sus habilidades de escucha activa, liderazgo y creatividad en constante interacción con las personas locales, funcionarios de instituciones, pares estudiantiles y equipos docentes universitarios. El estudiante Estudiante 11_PPS destacó sus avances en el trabajo en equipo y de ser una persona proactiva, valiente y con iniciativa propia. El trabajo con la comunidad fue percibido como un medio fiable para el fortalecimiento de valores y habilidades vinculadas con la persistencia, la seguridad personal (auto estima), el trabajo en equipo y el liderazgo. Las personas locales reconocieron en ellos el esfuerzo por conseguir la comprensión, aceptación, no presión ni aptitudes disruptivas, sino de emulación motivadora pro-comunitaria.

El esfuerzo y los logros alcanzados destacan la relevancia de conseguir que no solo el estudiantado lograra incrementar su capacidad de comunicación, liderazgo, participación y

confianza personal, sino también los agentes locales participantes, lo que responde a la necesidad de que despierten y actúen en defensa de sus derechos. Es así como la universidad puede enfocar la articulación del tejido social mediante la comprensión de sus recursos sobre sus derechos, planificación y organización social para que eleven su voz ante el Estado.

Se convocó a los participantes de la extensión a incrementar la curiosidad, la humildad, el respeto y la paciencia: para preguntar, pedir ayuda, comunicar, insistir y saber esperar los resultados. Concluyó que en el trabajo extensionista todas las personas participantes necesariamente tienen que disfrutar y compartir los idearios de lo que decidan hacer.

Adicionalmente, estimaron el aprendizaje sobre cómo desarrollar la acción comunitaria con diversas acciones con el entramado social o con la realidad rural valiosa en su formación profesional. Aplicar técnicas y procesos rigurosos apegados a la teoría social les permitió alcanzar diferentes niveles en la promoción cultural y, con ello, desarrollar el conocimiento científico de otro modo, desde la acción comunitaria, al construir el conocimiento mancomunado con las comunidades (Estudiante 19_UNA).

vi) Ser agentes de cambio

El estudiantado de la UNA participante demostró avances en su capacidad de agencia para el cambio personal y social. En sus logros se evidenciaron importantes cambios transformativos en sus visiones, compromisos y potencialidades para desarrollar acciones positivas a su favor y el de otras personas (Tabla 7.6, Anexo 3). Tanto en las entrevistas como durante la interacción informal, como la observación participante, en sus narrativas destacaron argumentos de su interés y convicción por contribuir desde lo personal, con su ejemplo, al bienestar de sus familiares y seres queridos, así como el incremento de la participación activa consciente en movimientos sociales, con activismo en puestos públicos y trabajo en comunidades.

Tabla 7.6. Incrementos en la capacidad de agencia estudiantil conseguida con las prácticas extensionistas

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 02_PPS	<i>“Ya para el segundo año logré entrar como asistente al Golfo de Nicoya [...] se me propuso el acompañamiento a los nuevos practicantes, ya que lo conocíamos mejor.”</i>
Estudiante 05_PPS	<i>“Al observar las ganas de trabajar y luchar de las personas de la comunidad Virgen me empujan a seguir, no solo para aportar a estas sino también a otras personas de zonas rurales y a mi familia”</i>
Estudiante 06_PPS	<i>“Tuve un enfrentamiento con la realidad y la búsqueda de generar cambios positivos. Logré entender que hay que buscar el desarrollo de las comunidades según sus necesidades al igual que en lo personal y familiar. Todos los procesos son positivos ya que con solo llegar a las comunidades y escuchar a la población se generan en ellos el sentimiento de que no se encuentran solos.”</i>
Estudiante 19_UNA	<i>“Justamente lo que más me gusta es el tema vocación y vincularlo a esa gestión comunitaria, como actor de transformación comunal o local, me gustaría trabajar para el Ministerio de Cultura o de Educación, sería como mis anhelos a nivel de realizarse profesionalmente o con la Universidad Nacional, en extensión y docencia [...]si no hubiese trabajado con la comunidad, no hubiese pasado esto, la verdad. No sé; me hubiese hecho como más académico, más de la sociología tradicional, que busca generar datos, hacer informes y seguir ahí, más a la burocracia y más, más, vinculado a lo formal y a lo cuanti [cuantitativo]. [...] me he involucrado activamente con movimientos de lucha por el matrimonio igualitario y en el tema del aborto”.</i>
Estudiante 00_CR	<i>“La experiencia me cambio mucho, era mi primera experiencia en campo, mi primera vez como docente, y si ahora soy docente en el Colegio Humanístico”.</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

Si bien la mayoría del estudiantado de la UNA es aún muy joven (menor a los 22 años) y no tenían experiencia al momento de la práctica, una buena parte de ellos mostró avances en su capacidad para de ser agentes de cambio. Dentro de los casos que nos llamaron más la atención al momento de la entrevista, encontramos a los jóvenes que nos compartieron sobre procesos sociales y comunitarios, por cuenta propia, en organizaciones sociales nacionales e internacionales. Algunos mostraron su satisfacción por haber conseguido espacios laborales que les permitirá desarrollar sus visiones de transformación social, como son la docencia de secundaria, en centros educativos públicos, en puestos de representación municipal y en el Comité Cantonal de la Persona Joven, formando parte de grupos de investigación de las universidades públicas, en liderazgo activo en movimientos sociales o con el ingreso a otras carreras universitarias para complementar su conocimiento y mejorar su lectura social, por ejemplo, complementando sus estudios de la UNA con Antropología de la Universidad de Costa Rica²².

Para el estudiantado de la UNA participante, la práctica extensionista les permitió comprender la actuación deficiente del sector público respecto al desarrollo nacional y la cooperación necesaria para reducir las brechas de desigualdad socio económica y tecnológica. Asimismo, detectó que las personas de las comunidades carecen de información para hacer valer sus derechos y propias visiones, y levantar su voz en defensa. Algunos de los estudiantes, en condición de egresados universitarios al momento de la entrevista, se sentían llamados a

²² Registramos que, al momento de escritura de este documento en noviembre de 2019, uno de los estudiantes entrevistados logró trabajar para las Naciones Unidas, en el componente comunitario de Centroamérica de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

proponer acciones contras las injusticias sociales y contribuir en algo positivo, especialmente a las personas empobrecidas, excluidas u oprimidas.

Los egresados de la EPPS también expresaron sentirse motivados a hacer un trabajo profesional diferente, en el ámbito doméstico, comunitario o desde los puestos públicos o privados que están o llegarán a ocupar pronto. Señalaron que, al trabajar con las comunidades consiguieron cambios de paradigma y, con ello, revalorar la profesión y la investigación social, así como el despertar ideológico, político, crítico, de las metodologías cualitativas. Además, indicaron haber mejorado su comprensión e interés en las problemáticas sociales vigentes, en áreas como pobreza, matrimonio igualitario, aborto, violación de derechos y trata de personas. Ante estas problemáticas, aspiran a impulsar proyectos de bien común, a futuro; por ejemplo, el estudiante Estudiante 19_UNA nos compartió, “[...] a largo plazo quiero hacer algo, estar activo en la dinámica política, no tanto partidaria, más bien crear una red de escuelas libres...”. Si el estudiantado logra avances en su transformación con las prácticas de extensión, entonces estas prácticas contienen un alto potencial para el cambio del sistema.

“La extensión tiene valor para las personas que son impactadas a nivel sistémico, no solamente aportan un valor humano individual, sino que le da un valor humano a la sociedad, cuando realmente se aplica. Nos quedamos con una perspectiva sistémica clara, me parece a mí. [...] esta vivencia fue diferente y los experimentamos todos [...] Un compañero era muy serio y distante, el impacto fue que humanizó mucho su discurso. En su trato con los estudiantes [locales] fue uno cuando llegamos, y otro, cuando nos fuimos.” (Estudiante 20_UNA).

La utilización de metodologías y técnicas promotoras de la participación local resultó trascendental para propiciar el empoderamiento y la reconstrucción histórica estudiantil, durante las prácticas. A pesar de que las experiencias desarrolladas en su totalidad se ejecutaron en contextos rurales, los egresados reportaron haberlas utilizado en comunidades urbanas, por cuenta propia, para desarrollar procesos sociales y comunitarios. Sirva de ejemplo un trabajo de voluntariado para la reconstrucción de la memoria histórica de un río, en un barrio central de la provincia de San José, capital de Costa Rica reportado por el estudiante Estudiante 18_UNA. Este trabajo lo hizo por interés personal de contribuir al ordenamiento territorial urbano, al tratarse de un barrio con altos índices de pobreza, inmerso en problemas socio ambientales, donde cada vez que llueve presenta inundaciones.

El estudiantado sintió haber nutrido las esperanzas y dado acompañamiento cooperativo a las poblaciones rurales, eso les hizo sentir ciudadanos socialmente fructíferos y realizados como personas y profesionales. Como explicitamos anteriormente, el estudiantado mostró su indignación frente a la indiferencia del Estado con las personas que viven en pobreza y las desigualdades presentes en territorios alejados de la GAM. A partir de la experiencia de las asignaturas, algunos estudiantes se han organizado a lo interno de la UNA para continuar procesos sociales y comunitarios en el distrito de Cureña.

“Ha sido de las experiencias más importantes de mi formación, no solo profesional, sino personal. Me ha marcado tanto que ahora desde el movimiento estudiantil hemos decidido desarrollar iniciativas allá con la gente de Cureña. [...] Desde el movimiento estudiantil se desarrolló a principio de este año una iniciativa de extensión, un campamento experimental como un primer acercamiento con estudiantes de primer, segundo y tercer año. Teniendo esa experiencia de tantos años de estar en Cureña es bueno tener tratamientos con comunidades. En general pasa por mi contexto, una persona de la zona urbana, ahora con una sensibilidad particular al acercarme ya sea paseando o trabajando con comunidades rurales.” (Estudiante 00_CR).

Encontramos un caso estudiantil en particular, que demostró una gran capacidad de agencia en continuo avance y expansión, ejerciendo voluntariado estudiantil, académico y comunitario en diversos espacios del ámbito público.

“Hay que tomar a esos espacios académicos. He participado en congresos con ponencias en Costa Rica, Guatemala, México. He escrito mi experiencia en talleres con estudiantes, sobre comunicación social y en un congreso centroamericano de Antropología [...] Ahorita soy editora de una revista de Antropología, entonces sacamos algunos artículos, tiene muy buena calidad y el año pasado los compas nicas [nicaragüenses] sacaron sus revistas y les hemos guiado. Por el tema de devolución de la información, sacamos talleres, devolvemos productos [...] tenemos una visión de la antropología visual y nos damos cuenta del avance cuando vemos hacia atrás y los compas nos consultan. [...] El financiamiento cuesta, pero cuando uno quiere, siempre hay forma de autogestionar los procesos. Por ejemplo, la revista lleva casi un año, tiene buen papel, buenas tintas, la queríamos en físico y no en digital [...] el financiamiento lo obtenemos vendiendo cursos, de comunicación, infografías y fotografías profesionales a proyectos. [...] Somos un colectivo de doce personas, nos dividimos las tareas. Este taller que le dimos recientemente a Escuela de Biología/UNA les cobramos. Lo económico es una barrera, pero yo creo en la autogestión.” (Estudiante 18_UNA).

7.2.2. Capacidades más valoradas por las comunidades participantes

A partir de la literatura seleccionada (Boni Millán y Millán, 2017; Ibrahim, 2006; Sen, 2000), presentamos el índice de capacidades individuales y colectivas más valoradas por las personas del distrito de Cureña (epígrafe 3.2.2.). Este índice se construyó, principalmente, a partir de la observación participante y las entrevistas aplicadas a los participantes de la comunidad, en relación con las prácticas de extensión. A pesar de que lo hicimos con independencia de los resultados del caso de la UNR, las categorías de las capacidades, asociadas a los funcionamientos más valorados por las personas locales, guardaron coincidencia con el conjunto de capacidades individuales y colectivas esenciales conseguidas en UNR. Mas si reconocemos que el caso de Costa Rica nos permitió hacer ajustes en la categorización inicial realizada en UNR.

Por lo anterior, la expansión de capacidades individuales de las personas participantes comprende: i) capacidades diversas: comunicación, confianza, trabajo en equipo y cohesión social, ii) reflexividad y visión crítica y iii) ser agentes de cambio. Mientras las capacidades colectivas más valoradas se relacionaron con: i) deliberación colectiva con visión política, ii) organización comunitaria orientada al bien común, iii) cooperación comunal-institucional, iv) fortalecimiento de prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos y v) auto gestión organizacional de los procesos sociales y comunitarios.

Para la mejor comprensión de las capacidades individuales y colectivas locales, es relevante recuperar parte de los resultados alcanzados 2011 y 2018, entre EPPS-UNA y Cureña. Las acciones conjugaron la participación activa de estudiantes, docentes, voluntarios, funcionarios de otras instituciones y los pobladores locales, durante todo el año. En términos generales, los logros de las acciones UNA-Cureña más valorados por personas locales fueron las siguientes:

1. Asesoría, acompañamiento y capacitación técnico-productivo y organizacional en familias productoras de leche. Atención a temáticas diversas como: salud animal, uso de suelo, mejoramiento de pastos, abono orgánico, jardines comestibles, elaboración y comercialización del queso, habilidades de gestión, entre otras.
2. Mejoras en la gestión colectiva de la producción local y comercialización de queso, actividad familiar prioritaria de la zona. Consiguieron la conformación de Coopecureña R.L., una cooperativa de servicios múltiples. La Asamblea constitutiva fue en el 2012, con más de 50 asociados. Gracias a esta iniciativa, se han derivado otras de interés distrital, tal es el caso,

de conformación de la Asociación Administradora de Sistema de Acueducto y Alcantarillado Sanitarios (ASADAS), en el 2018, que busca suministrar el servicio agua potable a todo el distrito (un proyecto de mediano plazo).

3. Conformación de la Mesa organizacional- institucional, en 2018, que se reúne mensualmente, para planificar, de forma coordinada, la toma de decisiones técnicas y de asignación de recursos públicos para el desarrollo local distrital. Está comisión integra representantes de agrupaciones comunitarias (dos Asociaciones de Desarrollo Integral comunal, dos grupos de mujeres, Coopecureña y la ASADAS) e instituciones públicas (INDER, MAG, Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados [AYA] y UNA).
4. Acordonamiento con otras iniciativas intra e inter-universitarias para el acompañamiento y capacitación a grupos productivos. Sirva de ejemplo el caso de las mujeres, dedicadas al turismo rural comunitario, que logró la conformación formal de los grupos de mujeres Jacanas y Las Orquídeas. Generación de sinergias de alta incidencia en el desarrollo local costarricense, con INDER, MAG, Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) y Ministerio de Trabajo. Intercambio con voluntariado estudiantil nacional e internacional. Se ha logrado la articulación de la investigación en los proyectos productivos, sociales y comunitarios emprendidos.
5. Promoción permanente de la gestión comunal, con actividades distritales y la activación para comisiones y organizaciones, como fue, la ASADA para la construcción del acueducto rural distrital, actividades recreativas para las familias y elaboración de perfiles de proyectos para instituciones públicas, como, por ejemplo, con INDER y otras universidades públicas.
6. Preparación para el ingreso a las universidades públicas, a partir del 2018.
7. Las relaciones interpersonales, de confianza, respeto y de amistad, con estudiantes, docentes, voluntarios, vecinos distritales y funcionarios públicos, unidos a lo largo de estos años.

7.2.2.1. Capacidades individuales conseguidas

i) Capacidades diversas: comunicación, confianza y trabajo en equipo

Las personas de Cureña atribuyeron contribuciones del trabajo extensionista al incremento de las capacidades individuales que les ha permitido mejorar su comunicación, confianza y trabajo en equipo (Tabla 7.7). Estos avances, confirmados por el estudiantado, les ha permitido expresarse más, la persistencia y el trabajo con otras personas de la comunidad, de la universidad y de las instituciones públicas. Asimismo, han sido capaces de elevar la practicidad, de emitir su voz, de organizarse, de acuerdo con sus prioridades, han elevado su nivel de participación en la toma de decisiones y generación de mayores vínculos, en favor de sus intereses de desarrollo personal. Las personas de la comunidad expresaron en distintos espacios compartidos que han recobrado la confianza para construir y creer más en sus sueños y aspiraciones personales.

Tabla 7.7. Hallazgos en capacidades para la comunicación, confianza y trabajo en equipo de la persona local

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Cureña_10	<i>"[La extensión] Me ha ayudado mucho a crecer como ser humano, me ha ayudada como empresaria, a mejorar los procesos de la finca y fuera de ella".</i>
Cureña_13	<i>"[...] nos costaba hablar, expresarnos, porque la mayoría no somos estudiados, porque solo tienen segundo o tercero de escuela, ahora los que estudian son los hijos de ellos."</i>
Cureña_14	<i>"Son muchos los conocimientos adquiridos como persona. También en comunicación, no solo con la comunidad de uno, sino en comunicación con las otras comunidades."</i>
Cureña_16	<i>"Sí, he mejorado mucho, y nos visiten tantas instituciones que, por medio de ellos, ha ayudado a mejorar la calidad de vida y las fincas."</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

El estudiantado participante reconoció avances significativos en las personas locales. Entre esos avances refieren a su autonomía en la toma de decisiones, en la definición y lucha por el cumplimiento de sus propios objetivos. Reconocen que, muchas instituciones han exigido el cumplimiento de requisitos burocráticos (formularios de solicitud de recursos, perfiles de proyectos) de gran dificultad de elaboración para los pobladores locales, espacio donde la UNA brindó un soporte fundamental para concretar las gestiones.

"Que ellos vayan y le pidan al INDER o al Ministerio de Agricultura ciertas cosas, que sepan cómo desenvolverse en ese ámbito, expresarle al director del INDER de Sarapiquí que quieren esto y esto, que, si les puede colaborar, para mí es un logro. El que ellos quieran luchar por ese objetivo es un logro para mí" (Estudiante 12_PPS).

"En estos años hay como un componente de emancipación, las personas han asumido roles que antes no lo hacían, pues ahora son otras personas que ya toman decisiones, que ya saben la importancia de lo que significa tomar decisiones." (Estudiante 11_PPS).

ii) Reflexividad y visión crítica

Las personas de Cureña han derribado los temores a la hora de emitir sus palabras y hacer lecturas de su realidad y emiten con mayor soltura sus valoraciones en temas como el proceso extensionista, de las injusticias, opresiones, temores y, en general, de su realidad local. Durante las actividades bajo observación participante, las personas emitieron valoraciones importantes a esa posibilidad de entender en parte las condiciones en las que han estado y poder gestar nuevos procesos de desarrollo. Esta capacidad les permite defender su comprensión de los beneficios bidireccionales de la extensión universitaria. En el Tabla 7.8. se muestran algunos de los hallazgos vinculados a esa capacidad de reflexividad y visión crítica que han conseguido ampliar con el trabajo extensionista.

Tabla 7.8. Hallazgos en la capacidad reflexiva y visión crítica de la persona local

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Cureña_14	<i>“Fue muy importante la universidad aquí, nadie nos visitaba, nadie nos preguntaba cómo vivíamos. Para mí ha sido muy importante, ahora estamos más unidos, nos han dado charlas. El INDER nos ayuda con plata [recursos no reembolsables] y no con charlas.[...] Recomendaría [a la UNA] que sigan ayudando con manejo de fincas, muchas cosas que no sabemos, nos han hecho preguntas y ellos se ayudan, ellos también necesitan valorar muchas cosas en la comunidad”</i>
Cureña_11	<i>“Es bueno para uno y bueno para ellos [Comunidad-Universidad], porque viven teoría y práctica [...] hace que sean mejores personas en un puesto, ven las necesidades que tenemos. [...] La zona ha sido olvidada por el Estado, no tenemos agua potable, hasta hace poco tiempo entraron instituciones para ver en qué ayudan [...] le hace falta al distrito: agua potable, medicinas, servicios médicos y más vigilancia policial.”</i>
Cureña_16	<i>“Problemas hay un montón como en todo lugar, como se ha podido se ha ido mejorando, todavía hay problemas con la municipalidad, cuesta mucho con la municipalidad, un dinero que no se ejecuta. La educación es grave[deficiente], más en primaria, aunque hay un maestro asignado, no hay vigilancia para hacer cumplir el trabajo, para que salgan mejor preparados de aquí.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

La mayoría de la población adulta de Cureña, con las que se desarrolla el proceso extensionista, carece de escolaridad básica, un criterio básico a la hora de mirar sus avances individuales de manera justa. Esta condición sugiere, además, como mencionamos anteriormente, la prioridad de colaboración para conseguir concretar sus aspiraciones en espacios públicos.

“La UNA ayuda a llenar el formulario [acceso a proyectos de inversión social] para presentarlo en la institución correspondiente. Un perfil de proyecto no cualquier persona sabe llenarlo, hay personas que no saben leer, ni escribir, no saben cómo llenar ese documento”. (Estudiante 15_PPS).

iii) Ser agentes de cambio

Durante la observación participante, y en espacios informales, encontramos muestras de avance local en áreas diversas favorables para el crecimiento personal, el empoderamiento y las transformaciones individuales. Si bien en las narrativas de las personas locales hay argumentos que develan el incremento en su capacidad de agencia (Tabla 7.9), percibimos avances individuales más concluyentes en contexto. Los pobladores son personas muy activas, que demuestran constantemente su entusiasmo, personas muy trabajadoras que luchan por mantener la honestidad, la participación, la humildad, la solidaridad, la alegría, el trabajo, el esfuerzo, la persistencia y la superación personal.

Tabla 7.9. Hallazgos en la capacidad de ser agentes de cambio

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Cureña_10	<i>“Casi soy planificadora; he aprendido a planificar con tiempo la logística para mi vida personal y para las actividades de la comunidad. Recibí enseñanzas por medio de estudiantes, a respetar y valorar todos los trabajos que se hacen. Personalmente consideraba que cuando se quería algo era para ya, con la universidad aprendí que todo tiene un tiempo, que todo es un proceso.”</i>
Cureña_11	<i>“He aprendido a mejorar en lo productivo, a ir a reuniones, charlas, siendo parte más cercana de instituciones gubernamentales como INDER, MAG. [...] Hemos aprendido a abrirnos a más oportunidades, a soñar, la gente campesina somos más cerrados.”</i>
Cureña_14	<i>“[...] he controlado la manera de vivir [organizarse mejor] y no ser tan pendejos [superar el miedo a emprender sueños].”</i>
Cureña_16	<i>“Nos han ayudado mucho en cómo desenvolvernos, cómo hacer proyectos, muchas ideas buenas de cómo hacer las cosas más fáciles y uno tal vez lo podía y no lo sabía aprovechar, yo siento que sí he mejorado mucho, y que nos visiten tantas instituciones por medio de ellos, ha ayudado a mejorar la calidad de vida y las fincas.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

Se identificó, al igual que Boni, Millán y Millán (2017), cómo su historia de vida influye crucialmente en su comprensión, compromiso y apropiación de la realidad territorial, de las problemáticas vinculadas al distrito, a los derechos, a las instituciones públicas y a las necesidades comunitarias y sociales que intentan trabajar colectivamente. Durante las entrevistas a costarricenses participantes, su memoria histórica remontó a la adversidad del proceso migratorio a Cureña. Por muchos años, estuvieron privados del acceso a servicios públicos y a las políticas sociales, enfrentando ausencia, indiferencia y desinterés por parte del Estado, lo que hizo de Cureña tener una cultura de desconfianza frente a las instituciones públicas y, a la vez, una admiración por el conocimiento que viene de afuera del distrito, lo cual restringió sustancialmente el aprovechamiento del proceso extensionista, en su ampliación de capacidades.

Su historia de vida les hace valorar la tranquilidad y la familia, las relaciones con los vecinos, disponer de tierra y vivienda. No tienen grandes aspiraciones materiales, son personas poco ambiciosas, hospitalarias, de muy buena actitud y valores de solidaridad, cooperación y cohesión. En general, los participantes señalaron sus preocupaciones e incertidumbre por el futuro de la niñez y juventud del distrito y el rechazo a que vivan en las mismas condiciones de ellos. Además, el exceso de trabajo diario, en sus tierras, casas y lecherías le restringió sustantivamente las oportunidades de participar en el proceso extensión, así como en los procesos sociales y comunitarios. Valoraron el acceso a servicios básicos de calidad, principalmente al agua potable, transporte público y carreteras, de los que carecen en gran medida y les restringe notoriamente.

7.2.2.2. Capacidades colectivas conseguidas

i) Deliberación colectiva con visión política

Durante la observación participante, las personas reconocieron su valoración hacia las contribuciones derivadas de investigaciones, capacitaciones, cursos, charlas, asesorías, intercambios dentro y fuera de la comunidad y acompañamiento de importante contribución en el bienestar familiar y en los procesos colectivos en los organizacional y comunitario. Gracias a todo el despliegue de acciones desarrolladas a partir del 2011 en las comunidades, los representantes han conseguido incrementar la cohesión entre comunidades, pequeños productores, mujeres, familias, instituciones. En Cureña pusieron énfasis en sus visiones integrales colectivas de incremento para la participación en el debate y la actuación en la vida

pública (Tabla 7.10). Se hicieron fuertes llamados a que la universidad consiga centrar su acción extensionista en las personas, de manera holística, así como mayor igualdad en la atención de todas las comunidades, a nivel distrital.

Tabla 7.10. Hallazgos en la deliberación colectiva con visión política

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Cureña_04	<i>“Pido que le den más participación al distrito y no solo a esas dos comunidades, que le pongan atención a la gente [...] Si la gente en Cureña tiene una idea y vienen con otras ideas, se deben unir las dos ideas. Es comentar a la gente los problemas, conversar las situaciones, que no se basen en un solo criterio.”</i>
Cureña_06	<i>“Estábamos inocentes [desconocían derechos y competencias de las instituciones] en muchas cosas, la universidad vino a informarnos, la gente se ha avisado más, la cooperativa es una gran cosa.”</i>
Cureña_07	<i>“Falta de agua para la casa y la finca, solo hay con pozo [pozos de uso familiar que no disponen de estudios sobre su calidad para consumo humano].”</i>
Cureña_09	<i>“He visto cambios de participación, interés por instruirse, prepararse [...] la gente no sabía que era INDER, MAG, INFOCOOP, ya saben sobre las instituciones y saben hacer diligencias, buscar ayudas, entregar cartas [documentos, a instituciones].”</i>
Cureña_13	<i>“Aún estamos luchando para que se dé esa cooperativa, con una [mayor] calidad de vida, con [los aumentos en] los precios del queso. Y [la UNA con] sus enseñanzas, nos han ayudado a ser más educados.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

La totalidad de las personas locales, participantes de esta investigación, pusieron énfasis en que su interés de conseguir aprendizajes durante el proceso extensionista va más allá de lo personal. Las personas utilizan sus avances en conseguir unión entre vecinos y habitantes de todo el distrito. Si bien reconocen haber conseguido avances en su conocimiento, señalan insatisfacción porque otras personas no han logrado ese beneficio con igualdad. Tal es el caso de Cureña_08, que nos compartió su preocupación sobre la distribución de los beneficios del trabajo universidad-comunidad, *“algunos si hemos aprendido mucho, pero otros se han quedado igual”*.

La capacidad colectiva deliberativa ha sido fundamental para la conformación de Coopecureña R.L. en el 2012, así como su participación permanente activa en la Mesa organizacional-institucional, donde desde el 2018 se toman las decisiones técnicas y de asignación de recursos públicos para el desarrollo local en todo el distrito. En esta comisión participan varios representantes de las agrupaciones comunitarias quienes sirven de voceros de las solicitudes y demandas comunitarias, frente a distintas instituciones públicas (INDER, MAG, AYA y UNA). En 2018 lograron comenzar conformar la ASADA, que suministrará el servicio agua potable a todo el distrito. Adicionalmente, han conseguido ampliar los vínculos con instituciones públicas como INDER, MAG, IMAS y Ministerio de Trabajo, con la finalidad de mejorar el desarrollo del distrito.

ii) Organización comunitaria orientada al bien común

Cureña valoró su incremento de la capacidad colectiva en la organización comunitaria que les ha permitido crear organizaciones locales y generar nuevos proyectos distritales, de ganaderos y de mujeres de la comunidad (Tabla 7.11). Hay grandes inquietudes sobre el futuro de la juventud, por la falta de alternativas de entretenimiento y empleo digno en las comunidades. En trabajo recientes de colaboración con la UNA, fue encomiado el acompañamiento a los jóvenes para ingresar a las universidades públicas y valoran la vinculación con las instituciones públicas, para planificar coordinadamente la toma de decisiones técnicas y de asignación eficiente de recursos públicos para el desarrollo local inclusivo.

Tabla 7.11. Hallazgos en la organización comunitaria orientada al bien común

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Cureña_01	<i>“Muchos estudiantes del colegio que hay aquí, que es una telesecundaria [actualmente liceos rurales], resulta que ellos salen graduados de secundaria y hasta ahí llegan, hasta ahí paran, porque mucha gente de aquí en parte incluyéndonos nosotros, no nos da para el financiamiento para tener un hijo estudiando en una universidad”.</i>
Cureña_03	<i>“El grupo de mujeres de Los Ángeles decidieron iniciar con el proyecto de turismo rural comunitario, ahí están, ya está por la personería y cédula jurídica.”</i>
Cureña_14	<i>“El apoyo a los jóvenes para que vayan a la universidad, si no fuera por ellos esos jóvenes no estarían para entrar a la universidad.”</i>
Cureña_16	<i>“Darle a la gente el convencimiento principalmente que, si se podía lograr algo diferente, que sea propio, dejarles ese legado a nuestros hijos, hacer entender a la gente para que el distrito crezca con mejor vida y mejor preparación.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

El futuro de los jóvenes es una de las mayores preocupaciones para todos los participantes de la investigación. Por ello, explicaron la satisfacción con la colaboración de la UNA en la preparación para el ingreso universitario de jóvenes, realizado a partir del 2018, mediante tutorías académicas, información sobre la oferta y selección de carreras, preparación y aplicación de pruebas de admisión, acompañamiento en la inscripción y becas socio económicas. Como resultado, en el 2019, trece jóvenes del distrito aprobaron la admisión y, nueve de ellos, ingresaron favorablemente a las universidades públicas costarricenses.

El estudiantado de la UNA participante también reconoció avances locales en su capacidad organizativa colectiva.

“A nivel organizacional, EPPS ha aportado bastante, ha tratado de unir todas esas ideas que tienen ellos y que ellos mismos lo conviertan en una meta en conjunto y no individual. Se fortalecen a las personas, se les capacita, a nivel organizacional se vuelven más fuertes.” (Estudiante 12_PPS).

iii) Cooperación comunitaria-institucional

Cureña reconoció el incremento de sus capacidades de cooperación comunitaria-institucional (Tabla 7.12). Las comunidades participantes demostraron la prioridad de la colaboración de la universidad en la gestión de iniciativas que favorezcan a nivel distrital, comunal y familiar. Esta capacidad ha sido esencial para fortalecer la articulación, coordinación y trabajo comunal con las organizaciones, instituciones públicas y otras universidades. Con la cooperación, lograron unirse distritalmente para captar servicios y recursos públicos y gestar proyectos para el mejoramiento de la calidad de vida de todo el distrito.

Tabla 7.12. Hallazgos en la cooperación comunitaria-institucional

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Cureña_07	<i>“Han entrado más instituciones por medio de la universidad, más instituciones, más ayudas, he aprendido mucho. Antes sin la universidad entraban muy pocas instituciones.”</i>
Cureña_09	<i>“Con la llegada de la universidad se ha dado que otras instituciones como MAG, INDER, INA, municipalidad y otras universidades [brinden apoyos], que haya voluntad [de la comunidad y política-institucional], consenso [en la comunidad] para proyectos.”</i>
Cureña_14	<i>“Eso [la conformación de la Cooperativa], nosotros lo habíamos hecho en una asamblea, creo que había 53 asociados. [...] Nosotros vivimos de lo que las vaquitas dan. INDER, MAG nos han ayudado mucho, el INFOCOOP también.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

En Cureña trabajan de manera mancomunada personas, líderes y lideresas, familias productoras de queso (Coopecureña R.L.) y representantes de distintas organizaciones locales, como son las Asociaciones de Desarrollo Integral de Los Ángeles y de Golfito y la Cámara de Agricultores y Ganaderos de Sarapiquí (AGRIGASA). La UNA ha articulado a los Programas de Regionalización Interuniversitaria e Interinstitucional Aula Móvil de CONARE (Monge, Mena y Gamboa, 2014); alianzas con el Instituto de Desarrollo Rural (INDER), el Instituto de Fomento Cooperativo (INFOCOOP) y el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG) y el Servicio Nacional de Salud Animal (SENASA).

En el caso de Cureña, los pobladores identificaron sus necesidades centrados en la familia, las comunidades (las relaciones entre vecinos y el desarrollo local inclusivo), la tierra y sus animales. Sus mayores preocupaciones giraban en torno al acceso a los servicios públicos, algunos de ellos básicos, como son agua potable, electricidad, telecomunicaciones, salud y educación. Hay grandes inquietudes sobre el futuro de la juventud, por la falta de alternativas de entretenimiento y empleo digno en las comunidades. A esto se agregan las condiciones adversas en la actividad económica actual predominante (la ganadería de leche) cuyos productos principales como la leche y el queso, recibieron precios muy bajos, así como su incapacidad de inversión y organización para la distribución nacional de esos productos, lo que generó que actores intermediarios se apropiaran de los beneficios.

iv) Mejoras en las prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos

En Cureña se valoraron los avances en el desarrollo de prácticas técnico, productivas y de nuevos emprendimientos colectivos generados durante el proceso extensionista (Tabla 7.13). Los participantes locales apreciaron la contribución en investigaciones y conocimiento técnico adquirido con las capacitaciones en salud animal, uso de suelo, mejoramiento de pastos, abono orgánico, producción queso y gestión cooperativa, entre otras. De 2011 a la fecha, disponen principalmente de la conformación de una cooperativa y emprendimientos de asociaciones de mujeres.

Tabla 7.13. Hallazgos en prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Cureña_04	<i>“Me han ayudado en muchas cosas que ignoraba, por medio de talleres y consejos siento que he aprendido bastante. En mi familia yo siento avances de aprendizajes con los talleres, cómo trabajar distinto, como el taller que nos llevaron a Finca Don Juan en La Fortuna (de San Carlos), sobre cómo administrar una finca.”</i>
Cureña_07	<i>“Estábamos divididos, había mucha división, las comunidades estaban dejadas, no había preocupación por actividades y ahora la gente está más unida.” “Todos los finqueros pensamos en [crear] la cooperativa para enfrentar a los queseros.”</i>
Cureña_13	<i>“Aún estamos luchando para que esa cooperativa se dé, con una calidad de vida, con los precios del queso. Y sus enseñanzas que nos han ayudado a ser más educados, [...] porque nos cuesta hablar, expresarnos, porque la mayoría no somos estudiados, porque solo tienen segundo o tercero de escuela, ahora los que estudian son los hijos de ellos.”</i>
Cureña_16	<i>“Hemos mejorado demasiado [...] en el manejo de lechería y quesera, con muchos cursos, para mejorar [...] Hemos valorado mucho la cooperativa, hemos puesto alma, vida y corazón, tenemos que seguir en la lucha.”</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

El estudiantado identificó el mejoramiento económico en los componentes de la práctica extensionista. Si bien, la teoría de la extensión crítica se orienta más a la develación de las formas de poder y capital (Menéndez, 2016) y construcción de alternativas frente a las relaciones del poder capitalista (Tommasino y Cano (2016a), esta experiencia muestra una mayor orientación al ámbito económico, en comparación con las dimensiones clave (Castro y Oyarbide, 2017).

“Se ha contribuido a mejorar la calidad de vida por el empoderamiento de la comunidad, también se ha fomentado un desarrollo económico en cierta parte, que las personas tengan ciertos ingresos por medio de una actividad como la Asociación de Mujeres de Los Ángeles y La Unión, esas dos asociaciones una con turismo rural.” (Estudiante 15_PPS).

Para ejemplificar lo anterior, podemos utilizar el caso del acueducto de Cureña. A pesar de que, el agua potable es un derecho humano irrenunciable, según el artículo 50 de la Constitución Política de Costa Rica, el proyecto no figuró como prioritario durante los primeros siete años de trabajo UNA-Cureña. La iniciativa prosperó gracias a un requisito solicitado para la construcción de la planta de producción de Coopecureña R.L., en el 2018. Esto genera cuestionamientos sobre la definición del trabajo de extensión basado en los criterios de los pobladores (ver la Tabla 3.2 en el Apartado 3.2.2.).

Lo anterior, además, ratificó la necesidad de cumplir con la doble hermenéutica (Menéndez, 2016). Con la doble hermenéutica, la UNA es llamada a conseguir la integración del conocimiento científico con los saberes sociales, como exigencia esencial para la definición y apropiación de acciones locales y, de la respectiva coproducción de conocimiento derivada de la relación universidad-comunidad.

v) Auto gestión organizacional de los procesos sociales y comunitarios

Una de las mayores aspiraciones de Cureña es conseguir la auto gestión de los procesos sociales y comunitarios. En la Tabla 7.14 se muestran algunas evidencias del avance en esta capacidad, marcada por grandes desafíos locales para conseguir que las iniciativas sociales y comunitarias sean gestionados por las comunidades, de manera autónoma, sin la presencia de la universidad.

Tabla 7.14. Hallazgos en la auto gestión de los procesos sociales y comunitarios

Código participante	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Cureña_11	<i>“La comunidad ha cambiado porque ha tomado más interés por las cosas que necesita la comunidad, por ejemplo, la cuestión del agua.”</i>
Cureña_13	<i>“Se ha logrado muchas cosas, unirnos un poco más, ya están los comités trabajando, ha costado un montón, no queremos dejar caer la cooperativa. [...] No todas las personas han aprovechado las oportunidades, hay otras que si han aprovechado. Hay mucho conformismo, mucho negativismo.”</i>
Cureña_14	<i>“Los pueblos se han unido, antes trabajaban más individuales, esto nos ha ayudado”.</i>

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

Tanto la comunidad como el estudiantado resaltaron el beneficio individual y colectivo derivado de la creación de la cooperativa Coopecureña R.L. y la conformación de grupos de mujeres vinculados al turismo rural comunitario del distrito. La eficacia del proyecto no ha sido conseguida, por ejemplo, la comunidad reconoció que la problemática de la comercialización de los productos derivados de la leche aún existe. Sin embargo, con iniciativas como la cooperativa y el acueducto rural, la UNA ha demostrado, por un lado, compromiso y persistencia, y, por el otro, demuestra la complejidad y la lentitud de los procesos sociales y comunitarios, para conseguir la tan deseada efectividad y sostenibilidad de los resultados.

En Cureña se reveló que las personas locales sienten que no han cumplido con la parte que les corresponde para lograr realmente un trabajo más activo con la UNA. También hicieron un llamado a regular los niveles de colaboración de la UNA. Expresaron su aspiración hacia la UNA de promoverles oportunidades para ejercer un mayor protagonismo, liderazgo y capacidad de movilización, de hacer mejoras en sus decisiones y actividades con más autonomía.

“Si la universidad se retira puede haber muchos problemas, las cosas no seguirían igual [...] si no vienen los de la universidad, no se hacen reuniones”. (Cureña_00).

“En las escuelas [de primaria locales] metieron bastante el hombro con los túneles y los jardines comestibles, duraron como un año en las escuelas. Las comunidades no han dado lo que tienen que dar, porque se hace en el momento, pero no le dan seguimiento y dejan que las cosas se pierdan. Lo digo por experiencia de aquí, aquí había lechuga, pepino y un montón de cosas, aquí dieron el taller de jardines comestibles, ahora no hay nada, entonces pasa que la gente no responde.” (Cureña_02).

“No hemos correspondido al máximo, pienso que hemos desaprovechado esa oportunidad, porque yo creo que nos hemos acostumbrado a levantarse uno solo, de la nada, trabajando poco a poco; entonces, no hay credibilidad que esas ayudas son importantes para las comunidades.” (Cureña_00).

A pesar de los logros importantes conseguidos, las comunidades dieron argumentos que revelan un carácter asistencialista por parte de la universidad. Esto ha de ser un tema para ahondar a futuro, pues atenta contra la autonomía local, que es una de las principales exigencias de la libertad. La autonomía es de las dimensiones que propone el modelo crítico de extensión (Castro y Oyarbide, 2017). Por tanto, la libertad, que implica y exige la autonomía, se convierte en regularidad indispensable del ideario de extensión.

“El principal logro que pudo tener PPS como tal fue el empoderamiento que le dio a las comunidades y eso es lo que hay que rescatar que más allá de que se intentara formar una cooperativa también tiene mucho impacto en la comunidad el empoderar esas personas, que sean personas más críticas, que sean personas que vayan y soliciten recursos, información y demás[...] cuando la universidad diga hasta aquí el proceso en Cureña va a

quedar esa incidencia, ese compromiso que tienen los mismos ciudadanos con sus comunidades, creo que eso es lo más importante que se puede rescatar de todo esto.” (Estudiante 13_PPS).

“A veces dar de más, levantar el rabo [asumir la responsabilidad de otras personas], darse mucho; si hay reuniones, en todas está la universidad.”; “hay que dejarlas a las comunidades un poco más solas [dar más autonomía].”; “[se cuestiona a la UNA] pretender hacer todo [a la comunidad] por humanismo, por falta de recursos.” (Cureña_00).

7.3. Análisis de los recursos y factores de conversión clave para las capacidades conseguidas

En este epígrafe se presentan los resultados de los recursos y los factores de conversión (Robyens, 2003), reportados por las personas participantes de Cureña. Se muestran los principales factores de conversión que facilitaron que, los participantes de Cureña en la extensión, convirtieran los recursos en las capacidades y funcionamientos valiosos para ellos (Robeyns, 2017). Para este análisis, tomamos de base los resultados del caso exploratorio de UNR, Argentina (Capítulo VI). En relación con al caso de UNR, la UNA reportó dos nuevas categorías, de dos factores de conversión, vinculados con la actualización docente en extensión y el fortalecimiento permanente de la práctica extensionista estudiantil. Así, procedimos a revisar nuevamente el caso de UNR, con lo que pudimos constatar la presencia de ambos factores en ese contexto y actualizarlo.

En este análisis de los recursos y factores de conversión en la UNA, corroboramos lo expuesto en Monge, Méndez y González (2021) vinculado con la excesiva burocracia administrativa institucional, la inoperante motilidad hacia y en las comunidades, las dificultades económicas para la presencia estudiantil en las comunidades, la insuficiente integración de la dimensión administrativa, los conflictos en el proceso de desarrollo profesional extensionista y el insuficiente reconocimiento del docente de la UNA con la extensión universitaria.

7.3.1. Principales recursos identificados

La Tabla 7.15, presenta los principales recursos que disponen los participantes de la extensión universitaria en la UNA, Costa Rica, agrupados en: recursos humanos, materiales, inmateriales, servicios esenciales y económicos.

Tabla 7.15. Recursos necesarios para la extensión universitaria latinoamericana, según el estudio de caso de UNA, Costa Rica

Recursos	Universitarios	Contrapartes (organizaciones locales)
<i>Recurso humano</i>	Estudiantes, docentes, voluntariado, administrativos, gestión académica, otros.	Ciudadanía, funcionarios públicos, representantes de organizaciones, pequeños productores y agrupaciones de mujeres, otros.
<i>Materiales</i>	Infraestructuras, materiales didácticos, vehículos, recursos logísticos (viáticos), otros.	Infraestructuras (públicas, comunitarias), recursos logísticos, hospedaje estudiantil, tierra, bienes públicos (zona ambiental protegida, refugio), materiales y equipos de trabajo, vehículos, otros. Dotación de recursos interinstitucionales.
<i>Inmateriales</i>	Cultura extensionista latinoamericana, PPAA integrales, planes de estudio inclusivos de la extensión, normativa institucional, nacional e internacional.	Saberes populares, cultura local (solidaria, de comunidad), investigación, política pública, políticas de crédito, inversión social, leyes nacionales e internacionales.
<i>Servicios esenciales</i>	Electricidad, agua, seguridad, internet, otros.	Electricidad, agua, seguridad, internet, otros.
<i>Económicos</i>	Presupuestarios, asignaciones salariales, becas estudiantiles, viáticos, convocatorias de proyectos, otros.	Capital semilla, presupuestos públicos y de las organizaciones
<i>Tecnológicos</i>	Computadoras, impresoras, cámaras y equipos varios, proyectores de multimedia, otros.	Computadoras, impresoras, cámaras, proyectores de multimedia y equipos varios, teléfonos móviles, otros.

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

Al igual que el caso de UNR, las personas participantes identificaron una importante diversidad de recursos humanos, materiales, económicos y tecnológicos necesarios para nutrir el proceso extensionista. Las partidas de financiamiento económico público permitieron a la universidad la aportación de una plataforma de recurso humano compuesta por cuerpos extensionistas, gestores académicos y el personal administrativo y de apoyo. El estudiantado y voluntarios nacionales e internacionales constituyeron parte del recurso humano participante, así como los funcionarios de otras instituciones públicas que aportaron mediante las articulaciones establecidas.

La extensión requirió de la inversión de los recursos económicos públicos en becas estudiantiles, pago de planillas salariales y viáticos para el desplazamiento a la comunidad, mantenimiento de la infraestructura, materiales didácticos, servicios esenciales, equipos tecnológicos y flota vehicular institucional, entre otras. Otros recursos inmateriales tales como filosofía latinoamericana, conocimiento en teoría, epistemología, comunidades epistémicas y métodos extensionistas, trabajo interdisciplinar, normativa, valores, sello de credibilidad y otros, fueron recursos vitales para el trabajo extensionista.

El cuerpo docente y estudiantil de la UNA pidieron la UNA mejorar la equidad en las jornadas académicas y en el presupuesto operativo asignado en las tres funciones académicas. El Estudiante 19_UNA, nos compartió de las dificultades estudiantiles y docentes por las condiciones precarias de contrataciones por jornadas insuficientes y de estudiante asistente. El Extensionista 03_PPS reportó las dificultades para nombrar un estudiante asistente, bajo la categoría *adhonorem*, de voluntariado. Se nos compartió que, el estudiante asistente, muchas veces, escribe los proyectos y gestiona la búsqueda de recursos para dar continuidad a los procesos sociales y comunitarios vigentes, desprovisto de la certeza de recibir su contratación

de estudiante asistente el próximo año. El estudiantado alegó desconocer de la existencia de procedimientos de asignación de las plazas y de los mecanismos para establecer apelaciones.

“No podría culpar de todo a los académicos, les pagan tiempo completo para docente, no les queda mucho espacio para tener contacto con la parte extensión. Pero entonces ahí tendríamos que tener otros cuidados, de dividir las jornadas laborales para fomentar la extensión, porque es una necesidad.” (Estudiante 20_UNA).

Las comunidades aportaron la mayor parte del hospedaje para el estudiantado, voluntarios y docentes, así como la preparación de alimentos (refrigerios, comidas) para los participantes de algunas actividades planificadas, que lo requirieron. En Cureña, el trabajo es considerado un recurso vital en su vida y está sumamente asociado a su cultura de solidaridad y de vida en comunidad. Según Cureña_12, *“hay que ayudar a la comunidad, ayudarse unos a otros”*. Asimismo, en los distintos espacios observados se percibió la prevalencia del espíritu de unión entre comunidades e interés por igual de beneficios a nivel distrital.

“Lo valoro [el trabajo universidad-comunidad] como un beneficio al distrito, a nivel distrito, yo sé que la universidad estuvo en La Vega del San Juan, allá en la franja fronteriza, dando algunos talleres, allá iban [a un sitio muy remoto, distante de ellos], eso es algo muy valioso, para mí tiene mucho valor.” (Cureña_03).

Se utilizó la infraestructura comunal y las aulas de los centros educativos. Los representantes de Cureña solicitaron a la UNA que, recursos asignados para los refrigerios aportados durante los talleres y capacitaciones, sean, en la medida de lo posible, comprados a los proyectos locales, de modo que se aprovechen los recursos locales y se contribuya a las iniciativas locales.

“Otro error si es un lugar con poco trabajo y con tantas señoras que cocinan rico, no traer queques desde San José y preparar algo aquí un refrigerio y que se ganen algo. Conociendo la falta de trabajo y la pobreza me parece que se debe eliminar traer cosas de allá y contratar cosas de aquí, la venta de comida a estudiantes nos ayuda mucho”. (Cureña_00).

“La universidad ha pedido [en alguna ocasión] el salón y no se lo han prestado y se han ido a reunir a otro lado.” (Cureña_02).

Por su parte, el estudiantado solicitó recursos económicos y materiales que garanticen su desplazamiento y estadía en las comunidades, principalmente para sufragar el hospedaje (en caso de no ofrecerlo la comunidad), la alimentación y el transporte. Por tratarse lo económico un factor determinante para solventar los gastos, inherentes al proceso extensionista, el estudiantado reconoció el esfuerzo que realiza la EPPS y las comunidades, así como las gestiones de apoyo y alianzas con otras instituciones públicas, como MAG, INFOCOOP e INDER, y con proyectos interinstitucionales, como Aula Móvil, que permitieron una buena dotación de recursos.

“Hago una lectura autocrítica y llego a la conclusión de que la curriculización de la extensión en la Universidad es necesaria, no solo en EPPS que es un plan de estudio en particular. Hay que especializarlo a cada carrera, no sé si mediante un trabajo comunal universitario, o alguna iniciativa similar permita que todos los estudiantes que pasen por la UNA se vinculen a los colectivos y a las necesidades sociales”. (Estudiante 17_PPS).

7.3.2. Factores de conversión estudiantiles y de personas externas a la UNA

En la Tabla 7.16 se resumen los principales factores de conversión del estudiantado y de Cureña. Asimismo, se detallan los factores institucionales que interfieren en el aprovechamiento de los recursos para la expansión de las capacidades, por parte de los participantes.

Tabla 7.16. Factores de conversión de los participantes de la extensión universitaria latinoamericana, según el estudio de caso de UNA, Costa Rica

Estudiantado	Miembros de la comunidad	Descripción de factores institucionales (UNA)
<p><i>Personales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad al aprendizaje, procedencia, sociabilidad. <p><i>Sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores institucionales (UNA). <p><i>Ambientales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad, acceso, movilización, lejanía. 	<p><i>Personales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad, sexo, salud, nivel de alfabetización, domicilio, dominio de las TIC, costumbres, prejuicios, creencias, valores y actitudes, estilo de vida, carga de trabajo. <p><i>Sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles de género, normas sociales - relaciones de poder (género, estrato social), tenencia de la tierra, mitos y estereotipos, capacidad adquisitiva, alternativas educativas, de recreación-entretimiento juvenil y familiar, trabajo informal. • Institucionales: normas de las organizaciones, de las instituciones públicas y de la UNA (y sus prácticas extensionistas), acceso y calidad de los servicios públicos e inversión social. <p><i>Ambientales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Áreas protegidas costarricenses, actividades productivas primarias, condiciones geográficas y climáticas (ubicación, vías de acceso, inundaciones, motilidad, lejanía), acceso a internet y servicios públicos. 	<p>Transformaciones universitarias</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visión política universitaria sobre extensión. 2. Apertura e interés docente. 3. Acreditación docente y estudiantil de la extensión. 4. Actualización docente en extensión universitaria para la coproducción de conocimiento. <p>Transformaciones educativas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Integración de las funciones sustantivas académicas. 2. Visión universitaria integral del profesionalismo deseado. 3. Puesta en valor de lo subjetivo y lo social. 4. Vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales. 5. Sostenibilidad de las prácticas extensionistas. 6. Mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica estudiantil extensionista.

Fuente: Elaboración propia según entrevistas y observación participante en 2018 y 2019.

El estudiantado solicitó una gestión y cultura institucional que favorezcan su presencia estable en las comunidades. La cultura de extensión vigente en EPPS ha permitido su presencia en las comunidades, sin embargo, es necesario contar con un soporte económico básico, para el desarrollo de los talleres participativos locales, viáticos a docentes y preservación de memorias, así como para el material didáctico y el transporte. Expresaron su aspiración a que la UNA dé estabilidad de recursos humanos (docente, administrativo y estudiantil), asignación de transporte y flexibilidad en la tramitología de cajas chicas, fondos especiales y asignación de becas estudiantiles.

“Hay una marcada desigualdad en la asignación de recursos que se hace en investigación versus extensión. Realmente es difícil que la extensión pueda incrementar participación en el tiempo.” (Extensionista O5_PPS).

“Eliminar los procesos burocráticos respecto a los recursos económicos para hacer este trabajo en comunidad.” (Estudiante O6_PPS).

“Cuando nos dan ayuda para alimentación, la burocracia es asfixiante.” (Estudiante 05_PPS).

“Los tiempos de la UNA no se ajustan con los de la comunidad, porque para pedir un carro exigen mucho tiempo de anticipación. Obviamente la comunidad no funciona con esos tiempos de planeación previa entonces, ¿cómo hacemos?” (Estudiante 17_PPS).

Ante las condiciones de transporte público para la movilidad estudiantil entre las comunidades, disponer de transporte institucional es imprescindible. En caso de utilizar el servicio de autobús, limitado y de muy mala calidad, no les alcanzaría el tiempo para conseguir los objetivos de la mejor manera. Así, con la dotación de vehículo institucional optimizaron el ingreso y el tiempo en las comunidades.

“Necesitamos apoyo con recursos financieros para pagar los costos que implica llegar y estar en la comunidad. El transporte es vital, hay comunidades que son muy lejanas y el transporte público no rinde el tiempo con todo el trabajo que se tiene que hacer, y es un gran esfuerzo y se gasta tiempo viajando.” (Estudiante 03_PPS).

En el caso de la UNA logramos disponer de mayor información primaria y, en consecuencia, ahondar en los factores de conversión de los participantes locales, a la hora de transformar los recursos en capacidades individuales y colectivas valiosas para ellos (Tabla 7.17). Algunos de estos factores habían sido reportados por Zlateva (2016).

Tabla 7.17. Factores de conversión para la transformación de recursos en capacidades y funcionamientos valiosos en la ciudadanía participante

Tipo de factor	Factores de conversión positivos (amplían/favorecen)	Factores de conversión negativos (restringen/limitan)
Personales	Costumbres, valores y actitudes (solidaridad, respeto, afecto, amistad, responsabilidad, compromiso, bien común), estilo de vida (paz, tranquilidad, austeridad).	Salud, creencias, prejuicios (rol estereotipado), desconfianza, analfabetismo, sexo, edad, desconfianza (temor), actitudes individualistas-autoritarias, dominio de las TIC, carga de trabajo, domicilio.
Sociales	Normas sociales, tenencia de la tierra, capacidad adquisitiva e inversión social, normas universitarias y de las prácticas extensionistas. Vínculos y compromisos entre instituciones y organizaciones.	Roles de género, relaciones de poder (género, estrato social), mitos y estereotipos, alternativas de recreación-entretimiento juvenil y familiar. Servicios públicos. Trabajo informal.
Ambientales	Áreas protegidas costarricenses, actividades productivas primarias sostenibles y turismo rural comunitario, protección de suelos, prácticas agroecológicas.	Acciones ambientalistas públicas. Condiciones geográficas y climáticas (ubicación, vías de acceso, inundaciones, motilidad, lejanía), acceso a internet, sobreexplotación de los recursos naturales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Zlateva (2016).

El contexto y la cultura local influenciaron en cómo las personas proyectan la evaluación de su crecimiento en términos individuales y colectivos. Las personas de Cureña conciben una vida buena desde una vida sencilla y llena de tranquilidad. No tienen grandes aspiraciones materiales, sino argumentan que su vida está completa gracias a su creencia religiosa, la salud, la vivienda y el alimento que disfrutaban todos los miembros de la familia, amigos y vecinos. La salud juega un papel fundamental en función de poder realizar el trabajo diariamente, en sus tierras, casas y lecherías. Valoran el acceso a servicios básicos de calidad, principalmente al agua potable, electricidad y carreteras, que se carecen en gran medida.

Durante las entrevistas, compartieron su memoria histórica a tiempos de gran inestabilidad económica, dificultad física y escasez material, durante su asentamiento en Cureña. Desconfían de las instituciones del Estado, pues por muchos años estuvieron privados del acceso a los servicios públicos y de las políticas sociales. Su historia de vida les hace valorar prioritariamente la religiosidad, la familia y la vivienda y tenencia de tierra propia, para trabajar y disponer de ingresos económicos para sostener los costos de vida básicos, principalmente la alimentación familiar. Si bien nos compartieron que están conformes con la vida que llevan, en sus condiciones actuales, nos mostraron sus preocupaciones por la falta de oportunidades económicas y de servicios para mejorar sus condiciones de vida y desarrollar su producción. Expusieron grandes preocupaciones por el futuro de la niñez y la juventud y su indisposición a que vivan en el distrito y conserven su tradición productiva.

En los factores personales los habitantes de Cureña son personas con mucho entusiasmo y una buena actitud frente al trabajo, la familia, la comunidad y la vida. Los pobladores de Cureña son personas muy hospitalarias y cálidas. Valoran tener paz, armonía y tranquilidad personal y familiar, con sus vecinos y amigos; sus aspiraciones de vida incluyeron expresiones como, *“vivir bien, pasarla bien, vivir tranquilo, no tener preocupaciones, estar a gusto, tener que hacer, desenvolverse en algo que me guste, poder compartir con todo aquel que llegue”*.

“Solo quiero vivir bien con la familia, con los amigos y los vecinos, porque no vale nada tener todas las comodidades en la casa y salir a la calle y no tener ninguna amistad de ninguna clase”. (Cureña_08).

“Tenemos la dicha de sembrar, tener agricultura, sembrar, [producir] leche, trabajar para comprar el arroz y los frijoles [ingredientes básicos de la dieta tradicional costarricense].” (Cureña_14).

El habitante de Cureña tiene un estilo de vida pacífico, tranquilo, austero y es sumamente trabajador. La posibilidad de participar en procesos sociales y comunitarios se ven restringidas por las ampliar jornadas de trabajo. Por ejemplo, las familias dedicadas a la producción de leche y queso sostienen jornadas de trabajo mayores a las 12 horas, durante todos los días de la semana. Aun así, muestran su mayor disposición a aportar trabajo comunal y organizacional, que favorezca a la colectividad.

Por sus experiencias del pasado, manifiestan temor, rechazo y desconfianza a las instituciones públicas. La UNA, ha logrado incrementar la confianza a las personas locales en la institucionalidad pública.

“La universidad no ha venido a engañar como otras instituciones, que prometen y no cumplen, la universidad no ha prometido.” (Cureña_04).

Esta desconfianza, por otra parte, debilita la confiabilidad de la información de la actividad productiva, la transparencia de la negociación colectiva y en el proyecto cooperativo. En las entrevistas y observación participante, se evidenció cierta anarquía, individualismo o descontrol en la Cooperativa. Cada productor negoció de manera independiente sus precios con los intermediarios, de manera que reciben precios diferenciados. Este tipo de prácticas debilita el proyecto cooperativo. Por ejemplo, los precios no se basan en condicionantes de la producción, como son las temperaturas de la época seca, con la caída en la calidad y cantidad e los caudales de agua y de los pastos.

Por tanto, hay dificultades para disponer de datos fiables, necesarios para estimar con certeza la capacidad productiva y, con ello, la potencial asignación a la cooperativa, para trabajar colectivamente. Tampoco hay datos exactos del precio ni negociaciones colectivas, lo que impide ajustes de precios por temporada. Al desconocerse el destino final del queso, tampoco se tiene un estimado del precio de mercado que ofrezca luces a los productores para negociar ante los intermediarios. No se disponen de bases de datos o sistemas de información, los que,

de existir en tales circunstancias, no dispondrían de información confiable para los análisis *económicos* y contables que se requieren anualmente.

Por otro lado, detectamos creencias y prejuicios en la mayoría de las personas locales entrevistadas. Por ejemplo, valoran que el conocimiento lo poseen las personas externas (“*de afuera*”) tiene superioridad respecto al de la comunidad. Esto genera que la comunidad ofrezca excesiva atención (consentimiento, sumisión) y valoración de ciertas voces en las decisiones locales, como, por ejemplo, funcionarios públicos, autoridades religiosas, intermediarios y vendedores. Tal creencia los obstaculizaba en su posibilidad de proponer proyectos comunitarios o de ver a los equipos académicos como pares, colaboradores de sus procesos de desarrollo y de investigación.

“No cabe duda que de afuera se ven mejor las cosas, de afuera se miden mejor las cosas, uno aquí adentro a veces se cierra que yo estoy bien. Pero resulta que muchas veces se mide por uno y no por el resto de la comunidad o el distrito, ojalá a nivel del país. (Cureña_01).

“La universidad nos ayudó mucho. Nos han ayudado mucho con la cooperativa y con la planta. Ellos vienen de afuera y uno aprende de los de afuera, cosas que uno no tiene aquí.” (Cureña_14).

La comunidad, asumiendo en ocasiones roles estereotipados educador-estudiante, esperó recibir acciones de tipo *evaluativo*, *protector* y de asignación de *tareas* por parte de la UNA. Lo que la llevó asumir un rol pasivo, de dependencia y subordinación frente a estudiantes y docentes. Esta condición unida a otras, como es la carencia de información y de una planificación anual que facilitara la evaluación de metas y asignación de responsabilidades, restringió aún más la participación activa local en la ejecución de las actividades y les limitó la expansión de capacidades individuales y colectivas.

“Después de haber hecho lo que ya hizo ahí, no sé hasta qué punto sea bueno que la Escuela siga, que ya en lugar de que la gente de Cureña sienta una colaboración, ahora quizá sientan como una dependencia. [...] Se llega, se tienen unos objetivos, una meta se cumplió, y de ahí en adelante vamos a ver cómo lo hacen.” (Estudiante 12_PPS).

“Se necesitan procesos que impacten a las personas de Costa Rica en un sentido social palpable, algo medible inmediato.” (Estudiante 20_UNA).

La cultura patriarcal dominante es otro factor limitante, principalmente para las mujeres. En enero del 2019, en Coopecureña únicamente había un 15% de mujeres asociadas. Si bien la mujer ha jugado un rol fundamental en la logística de las reuniones de agrupaciones colectivas y actividades productivas y familiares, su participación en el ámbito público, ha sido mínimo. En ocasiones, en los espacios de decisión la mayor parte del tiempo han permanecido invisibilizadas. Por tanto, quedó en evidencia cómo la combinación del factor económico y el cultural intervienen y determinan la forma de pensar y actuar en procesos colectivos, cuestión que limita la expansión de capacidades locales. El estudiantado reportó haber echado de menos espacios para problematizar con los participantes sobre esas barreras de participación y equidad de género.

El uso y abuso de poder se puso en evidencia como otro gran obstáculo a eliminar y revertir, para asegurar igualdad de participación en el proceso extensionista. El estudiantado y algunos representantes de la comunidad reportaron que, en los espacios de decisión local, algunas voces eran menospreciadas, ignoradas o sobrevaloradas por distintas razones, de tipo social, cultural y económico. Por ejemplo, interfirieron una mezcla de factores negativos vinculados a patrones de conducta, roles de género, relaciones de poder y perfil socio económico. Se presentaron casos donde se dio la marginación o exclusión a personas por factores de género (mujeres), edad (adultas mayores) y clase social (ingresos, apellido, tenencia de tierra, capital).

Se observó cómo los roles del poder, el tipo de clase social, disponer del transporte propio (frente a la falta del servicio público, el domicilio o lejanía entre pueblos) y el excesivo trabajo ganadero, limitaban la posibilidad de integrar las voces locales y, con ello, se restringieron la expansión de capacidades individuales y colectivas diversas de mejora en las capacidades de comunicación, seguridad, deliberación colectiva, cooperación, auto gestión y aprovechamiento de oportunidades de mejoras productivas en sus fincas.

En espacios de decisión, se señaló, hay tensión generada por la preponderancia de los intereses individuales de las personas con mayor capacidad adquisitiva, sobre las de menores recursos. Las voces y propuestas de algunas personas fueron desestimadas, rechazadas o excluidas, al no cederle palabra. Otras pasaron a no ser invitadas a las actividades por los grupos de poder, con argumentos tales como: *“se trataban de malas ideas”* o *“son personas problemáticas y poco colaboradoras”*.

Cabe señalar que se constató lo indicado por Freire (2005), donde al presentarse comportamientos individualistas producto de circunstancias históricas y sociológicas, las personas afectadas mostraron dudas de sus capacidades y posibilidades, reaccionando con cierto fatalismo, docilidad y complejo de inferioridad. Ante esta condición, Freire apostó por el diálogo y el trabajo de investigación problematizador interdisciplinario como medio para una educación humanista y humanizante y la transformación social. Para lograr cambios y compromisos en las personas oprimidas con su propia lucha de liberación es necesario que se *“haga de la opresión y sus causas el objetivo de reflexión de los oprimidos”* (p. 26).

Por otra parte, el factor climático, de amplios periodos de lluvias e inundaciones, junto al transporte propio interfirió negativamente en las oportunidades la participación, de algunas personas de menores recursos, en las actividades y proyectos. En el distrito solo tiene servicio de autobús tres días a la semana y no incluye todas las comunidades. No cuentan con servicio de taxis y no todas las familias tiene vehículos propios. Por ello, se señaló la falencia de valores (solidaridad, compañerismo), al no compartir el transporte propio para trasladarse a las reuniones y con la imposición del poder por parte de las personas con mayor solvencia económica en la zona. Algunas personas que dependían de otras para asistir a las reuniones, quedaron muchas veces excluidas de las actividades.

“Para participar en ese grupo la dificultad es el transporte, para poderse trasladar de un lugar a otro, todo se arregla, pero es una dificultad.” (Cureña_03).

Las condiciones económicas y tecnológicas también interfirieron en las relaciones de los productores con los contactos externos a la comunidad (privados o públicos). Además, el recurso tecnológico (telefonía móvil, internet, mensajería de texto, correo electrónico, WhatsApp), recurso determinante para la comunicación y negociación entre vecinos, con empresas e instituciones. Las personas de más bajos ingresos, sin transporte propio y analfabetas fueron las más afectadas, pues una buena parte de las convocatorias y difusión de información se realizan por medio de mensajes de textos.

El estudiantado también reportó sobre personas locales desinformadas, quienes se sentían excluidas de la colectividad o no encontraron espacio oportuno para participar activamente. Se constató que algunos productores que presentaron solicitud de afiliación, no recibieron ninguna comunicación de su aceptación o rechazo. La falta de información y comunicación provocó que productores quedaran excluidos del proyecto cooperativo y otros estaban en espera de ser aceptados. Otra vez se puso de manifiesto la influencia de prácticas individualistas (Freire, 2005), opuestas a las relaciones de colectividad e interdependencia entre personas, condiciones socio ambientales y disponibilidad de recursos prolongadas en el tiempo.

“Los que han avanzado un poco más, son muy poquitos por parte de la cooperativa. Han avanzado un poquito en la finca. Otros están totalmente estancados porque no han estado en el proyecto.” (Cureña, 00).

El estudiantado reflexionó que la falta de comprensión y atención crítica, hizo que la complejidad coyuntural y estructural, generara diferencias de expectativas propuestas entre lo técnico del equipo académico, los objetivos de los funcionarios de las instituciones públicas, la experiencia, visión e interés de algunos de los productores con mejores condiciones y las posibilidades de las personas sin tierra, pequeños productores y líderes locales con menor poder. Se precisaron diversos conflictos y diferencias entre las posiciones de cada participante. Algunos participantes, por su parte, dieron excesivo acompañamiento e imposición de criterios técnicos; como fue el caso del sector académico que, algunas veces, limitó que las personas locales ampliaran sus capacidades individuales y colectivas al no aportar un proceso de extensión crítico.

A pesar de que la UNA lleva más de ocho años en la comunidad, las realidades tanto del uso y abuso del poder como de las opresiones patriarcales no han sido crítica y pedagógicamente estudiadas ni problematizadas a la fecha. Con esto se puso nuevamente en evidencia la necesidad de desarrollar un tratamiento integral problematizador de roles patriarcales, así como los mitos y estereotipos sociales individualistas (Freire, 2005) y de las estructuras y relaciones de poder vigentes (Núñez, 2006). Mas estas prácticas no transformadoras perpetúan las fuertes lesiones, tanto en las personas que rechazan (oprimen) como en las que son rechazadas (Freire, 2005).

Si la UNA estimaba un proceso social y comunitario que consiguiera sostenibilidad en el tiempo, obligatoriamente tuvo que apuntar a un mayor debate, problematización-concientización-acción (Freire, 2005) y capacitación básica de las personas participantes locales y académicas para sobrellevar las prácticas sociales y sociológicas. Esto incluiría la formación en aspectos técnicos y filosóficos para que las personas locales atendieran las iniciativas socio-productivas propuestas y alcanzar un desarrollo humano equitativo e igualitario.

“En la generación de capacidades, ahí es donde está la dificultad de tirar un proyecto social local, de cómo financiar un proyecto, de que puedan entender un flujo de caja, un estado financiero, etc., y eso ¿cómo se aprende sin capacitarles? [...] se necesitaba ir generando progresivamente capital social y que se apropien del proceso. La Universidad tiene que proporcionar las herramientas y tiene que darle las armas a la gente para que se tire al agua y no se ahogue.” (Estudiante 08_PPS).

La población vive inmersa en un refugio de vida silvestre mixto. Si bien se declaró oficialmente como refugio nacional, no ha habido presencia de la institucionalidad pública, por ejemplo, labores de acompañamiento, educación o investigación de MINAE, SINAC, fundaciones u organizaciones ambientalistas. Por ejemplo, no hay actividades relacionadas con la educación ambiental, protección de la flora y la fauna, reforestación, mejoramiento de las prácticas productivas o manejo de los residuos sólidos. La institucionalidad pública local tampoco ha incorporado actividades educativas, lúdicas ni efemérides vinculadas al refugio o al ambiente. Por ello, el estudiantado propuso abrir espacios para investigaciones relacionadas con las implicaciones ambientales en las actividades productivas y aprovechar las oportunidades o posibilidades agro-ecologistas que representa estar en un refugio de vida silvestre mixto. Además, promover nuevas oportunidades de turismo rural comunitario para las familias, adicionales o complementarias a la producción de queso, que favorezca la protección ambiental.

Si bien el recurso ambiental vinculado con esta área protegida costarricense creó oportunidades de valoración social de sus espacios naturales, han sido derrochadas hoy en día. Por ejemplo, que los centros educativos lo incorporen en sus programas de estudio, al celebrar el día de aniversario de la declaración del refugio, el día del árbol, día del ambiente, día del agua y hacer jornadas de reforestación, entre otras. Ante la carencia de alternativa de entretenimiento se podrían crear actividades ambientalistas, de avistamiento de aves y recorridos ecológicos educativos. Asimismo, los participantes consultados hicieron saber sobre su interés en que la

UNA visualice las oportunidades de accionar vínculos y compromisos a lo interno, para la colaboración interdisciplinaria de otras unidades académicas como, por ejemplo, de las Escuelas de Biología, Psicología, Género y Desarrollo, Medicina Veterinaria, Ciencias Agrarias de la Sede Central y de los Diplomados en Recreación Turística y Gestión Integral de Fincas, en Campus Sarapiquí.

7.3.2.1. Transformaciones universitarias solicitadas por los participantes

i) Visión política universitaria concerniente a la extensión universitaria

Para el fortalecimiento de la extensión, los participantes de la investigación enfatizaron en la generación de cambios en la institucionalidad universitaria, porque actualmente relega la extensión y el valor de la integralidad de las funciones y procesos sustantivos (Monge, Zlateva y Boni, 2019; Monge, Méndez y González, 2021; Rodríguez, Gamboa y Ortega, 2005). El Estudiante 18_UNA, señaló que en sus últimos ocho años de vinculación activa con la UNA ha presenciado un debilitamiento de su carácter de Universidad Necesaria. El estudiantado percibe que la UNA carece de una propuesta clara frente a la presión hegemónica, que se refleja en el estímulo y la supresión de planes grados y posgrados basado en competitividad laboral y el servicio del mercado. La UNA ha mostrado incrementos acelerados en los procesos burocráticos, en la reducción de presupuesto para extensión y en la venta de servicios.

El cuerpo extensionista, participante de la investigación, puso énfasis en conseguir que la UNA sustente la extensión mediante la conjugación de disciplinas y valores como la solidaridad, la colaboración, la coherencia, el compromiso, la sostenibilidad, el humanismo, la humildad, el respeto y la pertinencia para la sociedad, para comprender y resolver las necesidades que tengan repercusiones en el bienestar social. Señaló que, la extensión realiza una búsqueda incesante por entender al ser humano y acompañarle en su proceso de desarrollo, a partir de aceptar que muchas personas atraviesan por marcadas limitaciones individuales y desigualdad social, con espacios de diálogo, construcción y reflexión para pensar cómo estamos, cómo queremos estar y cómo merecemos estar como sociedad.

“Necesitamos compromiso, respeto a la diversidad y humildad [...] En la comunidad es donde enfrentamos que como académicos somos insignificantes, al llegar a compartir con la difícil realidad en que viven muchas personas.” (Extensionista 01_PPS).

La extensión universitaria en la UNA debiera asumirse y vivirse desde la coherencia ético-política en todas las personas que conforman la comunidad universitaria. La reconstrucción y sensibilización institucional de la filosofía extensionista aportaría claridad en esa postura ético política a sostener por parte de la comunidad universitaria y, por ende, la práctica extensionista con integralidad en el tratamiento de las problemáticas sociales y ambientales, en comunidades urbanas y rurales del país.

El estudiantado insistió en el cumplimiento de fines y principios establecidos en el Estatuto Orgánico (UNA, 2015), partiendo por la visión fundacional, como la Universidad Necesaria de Costa Rica. Este lema establece como prioritaria el trabajo con los sectores más necesitados, excluidos y dominados por la globalización. Entonces, la UNA ha de conseguir un cuerpo académico con sentido de apropiación con la misión institucional, de las tres funciones sustantivas académicas y de protección de la educación como bien público. También, visionó el requerimiento de trabajar en el plano simbólico para recuperar valores y comprender el significado institucional otorgado a ciertos conceptos para resignificar la integralidad de las tres funciones (Estudiante 19_UNA). Según el Estudiante 07_PPS hay que repensar el modelo al que apunta la UNA y, con ello, los enfoques teórico–metodológicos por los que se apuesta, para un trabajo social y comunitario integral con una ética básica.

En la narrativa de los participantes de la investigación, encontramos dos líneas estratégicas de gestión académica para el fortalecimiento de la extensión. La primera, atendería la calidad del

trabajo que se hace en comunidades, para conectar con la realidad, la transformación social y la política pública y la segunda, indaga, recupera y sistematiza ese conocimiento generado que, a su vez, constituirán material didáctico e insumos básicos para el aprendizaje y la reflexión académica, para (re)pensar y nutrir la academia. Así, la universidad se enfocaría, por un lado, a dialogar, a producir conocimiento y promover transformaciones socio culturales en la comunidad y, por otro, a recuperar el conocimiento generado de la interacción universidad-comunidad, para nutrir el reservorio de conocimiento contextualizado.

Complementario a lo anterior, el estudiantado reportó que, en la práctica docente, la academia presentó déficits en las respuestas bajo ese tipo de lógicas. Pocos docentes les ha ofrecido lecturas del contenido actual social contextualizado, que pongan en equilibrio lo académico y lo que acontece en el entorno nacional e internacional. De ahí el cuestionamiento estudiantil de la calidad de los criterios de la selección del cuerpo docente universitario.

“Entonces se agradece de ciertos profesores integrales, pero hay otros que terminaron su licenciatura, están haciendo su maestría y ya están dando clases [...] no están calificados, entonces ¿cómo te enseñan políticas públicas si solo han estado en consultorías internacionales?” (Estudiante 19_UNA).

Los participantes expresaron preocupación por algunos PPAA en los que el cuerpo extensionista no ofrece la debida información a la comunidad, sobre el alcance, plazos, recursos disponibles y el uso que se le dará a la información suministrada, como en las investigaciones y diagnósticos locales. En la misma línea que UNR, en la UNA no se disponen mecanismos para formalizar el trabajo universidad-comunidad, con el debido consentimiento informado de las personas participantes y la entrega de información sobre los fines, alcances explícitos del trabajo académico y compromisos que asumen los equipos académicos, las personas y organizaciones locales participantes. Asimismo, no se están garantizando mínimos de acceso a los resultados de la investigación, por parte de la sociedad, que es la que financia a la universidad pública.

Finalmente, el proceso extensionista mostró dos barreras en la gestión universitaria a ser atendidos con prontitud. Primero, se requiere la disolución de la actual burocracia administrativa institucional y, segundo, la integración de la dimensión administrativa en el trabajo extensionista. Por un lado, los funcionarios administrativos no participan del extensionismo, privándoseles de la comprensión y aportación de esta función sustantiva universitaria. Por el otro, esa falta de comprensión genera exceso de burocracia y reglamentos que interfieren con los tiempos y las necesidades locales y de la extensión universitaria.

“Estamos en un callejón sin salida, la universidad va a la instrucción administrativa inexorable porque todo el sistema administrativo público está hecho como reacción frente a la corrupción. O sea, cada vez hay más controles, sobre controles y cosas por el estilo. Entonces ahora en ese papeleo que hay que hacer a la gente se le va el tiempo. En la universidad muchas cosas no se permiten hacer, por gastar tiempo arreando burócratas.” (Extensionista 00_UNA).

“La universidad tiene exceso de control para evitar la delincuencia porque parten de que no somos honestos, que somos ladrones. [...] En mucha gente hay desesperanza porque el sistema burocrático y normativo atomiza, desgasta, desmotiva a quienes quieren hacer cosas, pero se vencen ante los obstáculos. [...] Equipos de administración y gestión académica, de Financiero y de la Vicerrectoría de Extensión se escudan en normas y reglamentos para bloquear el trabajo del extensionista. La institución, al igual que el Estado, es un agresor, lo está legitimando con sus reglamentos. [...] Tenemos que entrar al ADN de este sistema perverso y modificarlo, entonces hagamos el esfuerzo como extensionistas de analizar esa parte, necesitamos trabajar en ese cambio, ¿quién lo va a hacer? muy poca gente.” (Extensionista 00_UNA).

ii) Apertura e interés docente hacia la extensión universitaria

La práctica extensionista de la UNA puso de manifiesto la necesidad de conseguir una mayor vinculación teoría-práctica, disciplinaria y de las funciones. Para generar cambios en la vida de las personas, en temas de agenda país y de todo aquello solicitado por la inmediatez socio ambiental no se puede dar prioridad a necesidades de mercado. Las aspiraciones extensionistas son conseguir construir un sentido de vida alternativo para soñar, forjar esperanza y acción hacia otra sociedad posible. Se recomendó entender el trasfondo ético-político de las funciones sustantivas académicas, con especial énfasis en la extensión universitaria (Extensionista 03_UNA) y adecuar las metas en vinculación con grupos comunitarios, de mujeres, de pequeños productores, obreros y con personas excluidas y oprimidas, organizadas o no, sea en cooperativas, asociaciones y pequeñas organizaciones locales (Extensionista 01_UNA).

“También en la educación, un programa de estudios no tiene que ser para ir en confort, para que nos den un nombramiento, es para que saque productos concretos que impacten a la sociedad. [...] Visualizo una universidad, con respuestas claras y completas a la necesidad de las y los costarricenses en todos los ámbitos” (Extensionista 04_UNA).

“La capacidad de montar proyectos, es lo más importante en las unidades académicas. El asunto es apoderarse de más gente de las organizaciones, se organizan en cualquier lugar y así usted lo hace empieza a tener poder.” (Extensionista 00_UNA).

El cuerpo académico, considerando lo anterior, mostró aspiración porque se consiga una ruptura en la cultura institucional, que fomente la problematización y el estudio teórico-epistemológico de la extensión. Considerando que la UNA ha acumulado pocas experiencias de investigación de la extensión, desde su creación, se hizo un llamado a la conformación de equipos de estudio de la extensión, con espacios de encuentro, debate, teorización y actualización de lo que se está haciendo en América Latina (Extensionista 05_UNA). En este tipo de iniciativas docentes se requiere potenciar el trabajo extensionista multidimensional, focalizado en la persona, que realmente las decisiones universitarias y sociales, con incidencia en planos políticos y estructurales.

El equipo extensionista mostró el convencimiento de que la extensión permitiría a la UNA ser uno de los mayores referentes nacionales para tomar decisiones sistemáticas de bienestar social (Extensionista 05_UNA; Extensionista 02_PPS). Algunos participantes consideraron que, en tiempos de presión de las políticas neoliberales y detracción de las instituciones públicas, la extensión ha de legitimar la credibilidad de la UNA. Asimismo, abrir el espacio la voz del pueblo, en espacios que tradicionalmente se ha conservado para la vida académica, por ello, está en manos del cuerpo docente promover el encuentro de saberes, dentro y fuera de la UNA.

“Yo creo que la imposibilidad de poder compartir espacios de vida académica, de reflexión conjunta y de entender nosotros que es Universidad Necesaria y para qué fue creada esta universidad, el no entender y tener ese espacio de diálogo para poder comprender eso y dialogar de cómo realizamos eso a través de nuestro trabajo es un obstáculo porque no se entiende lo que estamos haciendo, y porque lo estamos haciendo.” (Extensionista 03_UNA).

Finalmente, el estudiantado consideró oportuno la promoción de acciones de sensibilización sobre la extensión por parte de la UNA, a lo interno y externo de la institución. Tanto el cuerpo docente y estudiantil como las comunidades requieren interiorizar la filosofía extensión y la razón de ser de las prácticas extensionistas curricularizadas. Consideraron, además, fundamental que, previo al ingreso estudiantil a las comunidades, las personas locales tengan un dominio aceptable de lo que implica esta función, para conseguir optimizar los impactos sociales y de aprendizaje estudiantil. Adicionalmente, remarcaron su aspiración que la UNA desarrolle un proceso formativo que cultive al estudiante y la faculte de una postura moral, ético

y política que le facilite a la hora de dialogar, acompañar y construir alternativas de desarrollo juntamente con las comunidades.

“Si hay objetivos éticos-políticos claros, es más fácil lidiar con las dificultades. Únicamente orientados en objetivos académicos, caemos en el error de forzar los procesos sociales y el extensionista no debe caer ahí.” (Estudiante 08_PPS).

iii) Acreditación docente y estudiantil de la extensión

El cuerpo extensionista y los gestores académicos participantes enfatizaron en definir el modelo para el reconocimiento del trabajo de extensión, el perfil del académico y del graduado al que aspira la UNA, integrando a la extensión. Estas definiciones, desde una perspectiva crítica, han de orientar la evaluación de la trayectoria académica y la incorporación curricular, inclusiva de tres funciones. Señalaron que, hoy día, la UNA tiene un reglamento de una universidad que responde principalmente a la investigación; de ahí que sea prioritario modificar el Reglamento de Carrera Académica y generar estímulos en las Vicerrectorías para que el cuerpo académico integre las funciones de la institución.

“El reglamento de carrera académica es de los reglamentos más viejos que tienen la universidad y está hecho a imagen y semejanza de otras universidades donde el modelo de universidad se centra en la investigación.” (Gestor 02_UNA).

“Para que exista un reconocimiento de la extensión tenemos que hacer dos cosas básicas: una es legitimar el extensionismo dentro del perfil académico, desde el punto de vista formal. La otra es modificar, a partir de ese perfil, la normativa de carrera académica, porque esa normativa [se refiere a la actual] privilegia la investigación en toda su estructura. [...] el imaginario de la carrera académica y la documentación está diseñado para el perfil de un investigador positivista” (Gestor 01_UNA).

El cuerpo extensionista y estudiantil reflexionó que, si bien la UNA tiene un discurso base sobre extensión institucionalizado, aun no se materializa el reconocimiento académico por dicho trabajo. En la UNA se demandan cambios en la valoración más versátil de los distintos paradigmas de la investigación científica a favor del reconocimiento académico de la extensión, el ascenso de su impacto en la formación profesional integral, el financiamiento para la producción y la reducción de la burocracia.

“No se entendía bien el tema de la cooperativa, también se quería una asociación [...] se hablaba de compromiso con la comunidad, pero hay un problema técnico y ético, porque teníamos que haber sido asesorados por gente que conozca del tema, lo que pasa es que nadie sabe del tema, como se ve el tema de gestión de una organización de corte social.” (Estudiante 08_PPS).

“No hemos superado el tema del positivismo y aunque en ocasiones se hacen investigación con técnicas cualitativas, el enfoque sigue siendo positivista.” (Extensionista 03_PPS).

“El sistema de carrera académica elabora el estándar de puntuación en criterios de la producción científicos de paradigmas de investigación positivistas, nos tenemos que ajustar a ese sistema. La extensión tiene otro sistema de producción. Deberían hacerse esfuerzos para poder cambiarlo, no es que nos obliguen a que tengamos que producir de otra forma. ¿Entonces cómo se elige a la gente que está en carrera académica? ¿Quién los elige?” (Extensionista 05_UNA).

En términos generales, la política actual de desarrollo académico profesional de la UNA no incentiva la extensión universitaria, por el contrario, los productos publicados de la extensión reciben puntuaciones menores a los otorgados a la investigación (Monge, Méndez y González, 2021). Un extensionista reflexionó, por ejemplo, que no hay estímulos para la producción audio

visual necesaria para la extensión, porque no se invierte en plataformas de producción audiovisual extensionista por la dificultad para recibir reconocimiento y porque no se apega a los criterios científicos, desde una óptica tradicionalista (positivista). La forma en que se evalúa la carrera académica además obstruye la posibilidad de producción de audiovisuales para la conservación y difusión del conocimiento generado con la sociedad.

“En la universidad, la mayor parte no quiere salir hacer el trabajo de extensión porque no está legitimado acá adentro de la Universidad. No tiene el valor ni recibe la importancia que debe tener.” (Extensionista 03_UNA).

El cuerpo extensionista alertó que ese bajo reconocimiento de la extensión propicia el desbalance entre docentes sobrecargados de labores académicas-administrativas versus docentes en su zona de confort. Al respecto se reportó la diversidad de funciones académico-administrativas que se le competen al extensionista, y al cuerpo investigador muy activo. Por ejemplo, la coordinación de PPAA integrados requieren de cumplir con exceso de tramitología administrativa (gestión de cajas chicas, fondos especiales, tiempo, tramitología, informes, rendición de cuentas) y desgaste físico (trabajo de campo, diversidad de actividades, sobrecargo de labores) (Monge, Méndez y González, 2021).

“Físicamente es cansado ir a las prácticas en regiones alejadas todas las semanas o al menos cada 15 días.” (Extensionista 03_PPS).

“Probablemente los incentivos los empuje hacia la investigación y la docencia y fue suficiente, porque ir a las comunidades exige todo un motor de logística y pasión. De otros tiempos que no son los de la universidad y recursos adicionales y hasta un compromiso que no es el que se tiene en la investigación y docencia.” (Extensionista 05_PPS).

Por lo anterior, nos fue posible precisar una nueva clave para alcanzar la integralidad de las funciones sustantivas académicas. En la experiencia de la UNA se remarcó la prioridad de conseguir cambios en la gestión académica y la cultura institucional consiguiendo la integración de tres áreas: i) el modelo de universidad de la UNA (el estatuto orgánico, el modelo pedagógico, modelo de reconocimiento de la extensión reglamentos, perfil integral del egresado, normas de gestión universitaria y asignación presupuestaria), ii) el perfil del académico (postura moral, ético-político, trabajo en territorio y evaluación académica) y iii) los planes de estudios y PPAA integrales (contenidos, metodologías y evaluación de las asignaturas o medicación pedagógica) estén alineados, integrados o interrelacionados y, por tanto, respondan precisamente a la visión de la integralidad de las funciones. Por tanto, se tendrán que crear mecanismos que promuevan cambios en el cuerpo docente, en la cultura institucional y en el plan de estudios constantemente.

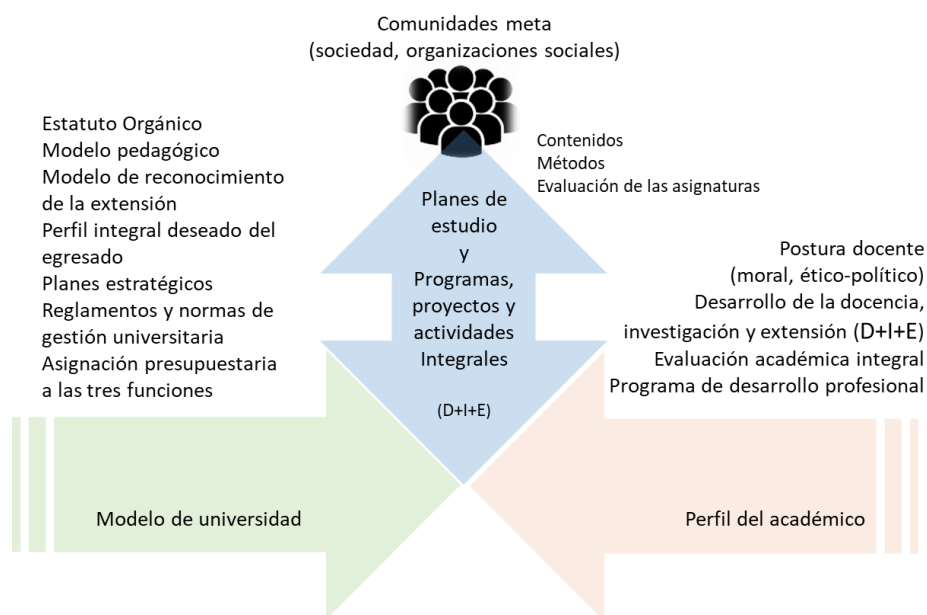


Diagrama 7.1. Claves para la integralidad de funciones en la gestión de la UNA

Fuente: Elaboración propia.

iv) Actualización docente en extensión universitaria para la coproducción de conocimiento

El cuerpo extensionista y de gestión académica participante destacó prioritario para un programa de actualización institucional trabajar acorde con el modelo de universidad, de académico y de egresado al que aspira la UNA, discutidos anteriormente. Coincidieron en la prioridad de fortalecer las capacidades académicas que les permita cumplir objetivos académicos nacionales e internacionales. Se consideró clave las acciones de actualización que promuevan el dominio de los contenidos ético-políticos, teóricos, metodológicos y de producción académica asociados a las funciones sustantivas académicas, para un accionar de PPAA que permita mantener a la universidad actualizada. En relación con la extensión concretamente, se reportó la necesidad de superar las miradas institucionales que asocian esta función con el activismo político, voluntariado o devolución social (Gestor 03_UNA; Extensionista 03_PPS).

“Si los docentes no hacen investigación se nos caerá la parte curricular, entrarán en obsolescencia, porque ya tienen muchos años de graduados.” (Gestor 02_UNA).

Acorde con las perspectivas estudiantiles, docentes y gestores académicas, existe insatisfacción con las capacidades académicas instaladas en extensión universitaria en dos planos: del cuerpo docente extensionista con los equipos gestores de las Vicerrectorías y el estudiantado respecto al cuerpo docente extensionista. Por ello, se instó a la UNA a robustecer la actualización docente en las tres funciones en la formación estudiantil, en el proceso extensionista y en investigación²³.

El estudiantado de la EPPS reportó la existencia de vacíos teórico-metodológicos, de material didáctico y contextual costarricense apropiados para el trabajo extensionista. Rechazó continuar

²³ En extensión, se solicitó mejorar el dominio de enfoques teóricos y metodológicos del trabajo social, sobre regulaciones nacionales en temas como: pedagogía y ética, derechos humanos y ambiente, gestión de proyectos sociales y género. Por ello, es vital comenzar por capacitarse en las historia nacional e internacional, valores, legislación, estatutos y orientaciones de modelos para el bien común. Se detectó la importancia de asegurar que todos los estudiantes, profesores y comunidad tengan conocimientos básicos de leyes básicas de fondos públicos vinculadas al enfoque cooperativista, por ejemplo, prevaricato, leyes básicas de fondos públicos, tráfico de influencias y peculado, otros.

con procesos sociales y comunitarios desarrollados desde la buena intención docente y únicamente en función de las posibilidades que ofrece el plan curricular al estudiantado. Solicitó mediar para que el cuerpo extensionista genere espacios para debate, problematización y reflexión crítica del proceso extensionista en el aula. Consideran que, en las clases no están quedando debidamente abordadas las perspectivas y metodologías en áreas claves para hacer frente a los intereses emancipatorios, vinculados a la hegemonía global del sistema de dominación capitalista, de las opresiones y las injusticias sociales vigentes en nuestros territorios y en el mundo (Estudiante 07_PPS). Dentro de las temáticas por mejorar más mencionadas encontramos: técnicas y habilidades en el área de planificación, producción, toma de decisiones colectivas, participación, resolución de conflictos, pensamiento estratégico, género (atención y prevención de la violencia), reconstrucción de memoria colectiva y trabajo en equipo.

“Pocos docentes nos hablan de extensión. Sociología no es una escuela orientada a extensión en sí, su maya curricular no tiene casi nada. Mi trabajo fue en un Programa, por horas o voluntario, después como asistente y asistente graduado. Así se forma uno en extensión, en proyectos y campo, pero pude haberme graduado sin darme cuenta que existía la extensión.” (Estudiante 19_UNA).

“La Escuela está allá desde el 2011, en todos estos años nunca se ha mencionado el tema de derechos humanos; entonces ¿qué está haciendo la universidad pública? [la UNA] que dice ser necesaria y humanística, transformadora.” (Estudiante 15_PPS).

“Una se pone a pensar en la formación académica, me preocupa mucho. Con mis colegas que llevamos el curso de trabajo con grupo, el curso estuvo fatal. Mis compañeros se van casi sin nada y sin aprender a reflexionar.” (Estudiante 18_UNA).

El estudiantado fue persistente en su llamado a mejorar la contratación docente y en los perfiles profesionales de los docentes de la UNA, con el cumplimiento de criterios de integralidad. La comunidad también reconoció demandas de conocimiento para el trabajo en territorio.

“No se contratan los mejores perfiles profesionales, con las particularidades extensionistas especiales que exige cuando creemos en la Universidad Necesaria y comprende que hay que reconstruirla y trabajar intensamente en lograrla.” (Extensionista 03_UNA).

“Ha habido errores por parte de la universidad, esos errores pueden ser por la falta de conocimiento que tenemos sobre los proyectos como SENASA, de los equipos necesarios, es una cuestión difícil. Ha habido errores, pero por los aspectos administrativos, igual nos ha pasado a nosotros como miembros de la cooperativa hemos cometido errores.” (Cureña_00).

Extensionistas y estudiantes consideraron concluyente que la Vicerrectoría de Extensión lidere iniciativas de capacitación y actualización docente e investigación de la extensión, para conseguir cambios institucionales y en la docencia en el corto plazo. Mostraron la necesidad de un proceso de actualización profesional que permita conseguir el conocimiento académico, las habilidades y los valores necesarios para formar de manera integral, atender labores de extensión y conformar equipos de trabajo interdisciplinar, que forjen la Universidad Necesaria. Sin embargo, esas iniciativas han de cumplir con la calidad requerida.

“La capacitación en extensión es fundamental, pedimos que la Vicerrectoría no solo revise proyectos [...] necesitamos una vicerrectoría más académica, no tan administrativa. No culpo al equipo de la Vicerrectoría, porque tampoco está capacitado.” (Extensionista 00_UNA).

“A veces las capacitaciones docentes, que se dan, son tan triviales y tan pobres.” (Extensionista 04_UNA).

“Hay que mejorar la formación académica de las y los profesores, que no solo lo veo en mi Unidad Académica si no en todas las demás. El nivel académico es bastante ralito [débil]. La parte pedagógica es súper deficiente. La gente no está formada para dar clases porque son cosas distintas ser investigador, docente y académico; pero en qué sentido un docente es extensionista y qué criticidad, humanismo y empatía tiene con el estudiantado. Rigurosidad es algo que me gusta que me exijan, gente que lo inspiren a uno a ver más allá de las cuatro paredes.” (Estudiante 17_PPS).

Por otra parte, según el Estudiante 19_UNA, el equipo docente no ha conseguido cumplir la misión de permitirle a la universidad aprender de la comunidad, de sus movimientos sociales, historia y territorios. La interrelación con la sociedad fue considerado el medio idóneo para comprender las formas de organización y de generación de estrategias políticas del tejido social de base, que podrían cambiar inclusive la misma dinámica de la universidad. Señalaron, además, que, si bien en el discurso la universidad dice llegar a ese objetivo, mantiene dificultades para conectar y problematizar la realidad compleja, con las desigualdades de género, económica, política, institucional, étnica y religiosa.

“A veces se dice que se hace, pero no tenemos como una universidad también enfocada a escuchar, necesitamos que por un tiempo hagan etnografía solamente, para aprender y lograr la reconfiguración de la universidad. [...] tenemos un entramado social y la universidad como actor político se puede vincular aprender de, y también hacer acción en conjunto.” (Estudiante 19_UNA).

En relación con la producción y las metodológicas, el Extensionista 03_PPS, puso énfasis en su interés en disponer de más herramientas para articular la investigación en el proceso extensionista, así como mejorar perspectivas, posiciones e intereses que requieren tenerse en cuenta en el trabajo de extensión vinculado con la investigación cualitativa.

“No se produce o se sistematiza, por falta de tiempo, de formación, de conocimiento y de vínculo con la investigación [...] de las corrientes de la Sociología, los mecanismos simbólicos ayudan a trabajar cara a cara con los sujetos que tienen algún poder en las comunidades, para relevar, observar o incluso negociar el trabajo y nos lleva a visualizar otro tipo de técnicas en el campo. Uno menosprecia la entrevista demográfica, la entrevista abierta y grupos de discusión, porque llega un momento que casi todo son talleres participativos.” (Extensionista 03_PPS).

7.3.2.2. Transformaciones educativas solicitadas por los participantes

i) Integración de la docencia, la investigación y la extensión

El cuerpo extensionista y los gestores académicos participantes enfatizaron como prioritario la institucionalización de la utopía (el ideario) del modelo de la UNA, que concibe vital la integración de las funciones para disponer de personas académicas y egresadas integrales (Zlateva, 2017). El estudiantado y docentes extensionistas participantes mostraron su aspiración a disponer de una universidad transformadora, cuyas carreras tengan una vinculación de la extensión con su docencia, así como un crédito institucional equiparable al que se le otorga a la investigación y la docencia. En aras de conseguir avances, propusieron profundizar conceptual, filosófica, teórica y metodológica en el proceso de la extensión y estratégicamente vincular más a la investigación en el tratamiento integral de las problemáticas sociales y comunitarias.

“Aspiramos a una universidad transformadora no a proyectos de extensión para exhibir, para llevarlos a hacer observación de museos, como si la gente fuera piezas, reliquias”. (Extensionista 00_UNA).

“Tenemos que hacer un cambio si queremos que la extensión crezca mucho más. Fortalecer la investigación en las comunidades, aprender de manera correcta. Aclarar el objetivo de los proyectos en relación con la docencia y de qué forma la va a enriquecer. La

investigación local qué va extraer, qué van a aprender los profesores y los estudiantes o nos vamos a esperar que los estudiantes vayan y apliquen y nos digan: eso no sirve para nada porque no saben cuál es su papel en ese proceso. [...] hay un problema de Evaluación de las carreras, cada cinco años les pasaría esas preguntas a todos.” (Extensionista 05_PPS).

El estudiantado también expresó su interés en que la academia logre la recuperación del conocimiento construido en la extensión y lo incorpore en la docencia, lo que solo puede resultar de la integración de las tres funciones y destrucción de su jerarquización en detrimento de la extensión.

“Te voy admitir que la primera vez que llegamos [a la comunidad] fue muy intimidante, cuando usted participa en uno de estos proyectos usted quiere hacerlo bien y honestamente dentro de mi carrera, dentro de mi recorrido por la universidad, nunca se nos preparó para una actividad como ésta”. (Estudiante 20_UNA).

De acuerdo con las perspectivas locales, y en relación con la UNA, visualizamos que la extensión debiera ser debidamente comunicada, debatida y promovida en la sociedad costarricense. A pesar de los esfuerzos de descentralización realizados por las instituciones públicas, la información no llegó a la base social, como es el caso de los territorios rurales, fronterizos y costeros, donde está la universidad presente en Costa Rica. Sin embargo, los participantes de las comunidades de Cureña reconocieron que, previo al trabajo extensionista, únicamente reconocían a la UNA por su labor nacional de docencia, mostrando desconocimiento respecto al trabajo que la vincula con las problemáticas y los procesos sociales y comunitarios y la presencia regional. Así, las universidades públicas tienen el reto de divulgación para que las personas alejadas de la GAM consigan una vinculación directa con la institucionalidad pública universitaria y conozca las funciones de investigación y extensión.

Por ejemplo, a pesar de que a unos pocos kilómetros de Cureña se encuentra el Recinto de Sarapiquí inaugurado en 2008, en el 2011, cuando ingresó la UNA al distrito, sus pobladores desconocían de su existencia, lo que sucede aún respecto a su misión, fines y sus funciones sustantivas académicas. De darse esto en otras comunidades nacionales, resultaría una barrera para el aprovechamiento de interrelaciones y, en consecuencia, sería requerido la dotación de información para promover la disposición de las personas para asimilar el proceso extensionista de diálogo, de aprendizaje no formal, de co-formación estudiantil, de adquisición de conocimientos técnicos de corto plazo y capacidades de diverso tipo, que les permitirá llevar adelante sus procesos sociales y comunitarios y los proyectos locales.

La población local participante señaló sus aspiraciones de acceder y absorber enseñanzas académicas y se avaló el aprendizaje de doble vía conseguido y su contribución a la universidad en valores, costumbres, formas de vida, conocimiento rural, vínculos con la agricultura, la ganadería y el ambiente.

El estudiantado de EPPS participante de la investigación enfatizó en su pretensión de que futuros estudiantes puedan disponer de las prácticas extensionistas desde el primer año de su carrera. Ante preocupaciones sobre su factibilidad, consideraron que está sujeta únicamente a reasignar, distribuir y utilizar mejor los recursos de la inversión pública disponibles (Estudiante 17_PPS). Solicitó recursos didácticos que favorezcan la aplicación práctica y dialógica de lo adquirido en el aula, al trabajar en el tratamiento del contexto, de acuerdo con las necesidades de las poblaciones rurales y en riesgo social costarricense. Adicionalmente, pidió a la UNA facilitar el acceder a fondos concursables estudiantiles, pues presentaron restricciones considerables. El cuerpo docente solicita ajustar las exigencias administrativas para que se adapten a las demandas de las comunidades.

“Salimos a las giras de madrugada y regresamos a tardes horas de la noche. En la comunidad no tenemos horario, damos muchas horas extras gratis. Lejos de darnos

estímulos nos ponen muchas trabas en lo administrativo. Los tiempos institucionales no se adecúan a los de las comunidades. En diciembre tenemos que ir a la comunidad con nuestras vacaciones, nuestro dinero y nuestro carro.” (Extensionista 04_PPS).

ii) Visión universitaria integral del perfil deseado del egresado

El potencial de la extensión en la formación profesional se visualizó desde la posibilidad de conseguir que los futuros egresados asuman la transformación social. De los mayores logros de avance crítico estudiantil identificados, se destacó el relacionado con el rechazo a las estructuras de poder locales, nacionales y globales y la ausencia del sector público en comunidades vulnerables. Por tanto, consideran que tal trabajo les ayudaría a alcanzar una postura moral, político y una reflexión crítica intrínseca centrada en intereses emancipatorios y no solo se enfoquen en satisfacer las demandas de mercado y ambiciones materiales. La extensión amplifica en la docencia el significado del conocimiento a favor de otros, así como a ser partícipe de una universidad abierta, sin paredes; aceptar que su conocimiento también es de la sociedad (Extensionista 02_PPS).

“El instrumento más grande de transformación de la sociedad son los graduados.” (Gestor 02_UNA).

Se presentó consenso en docentes y estudiantes en lograr una extensión que viabilice de forma orgánica, auténtica y comprometida la función social de la universidad. A esta función sustantiva le corresponde contribuir a un país con mayores indicadores de calidad de vida de sus habitantes, a una sociedad costarricense más consciente de sus propósitos altruistas y colaborativos en su proyección ciudadana e internacional. Además, aportar a un mejor aprovechamiento permanente de la experiencia, mediante la construcción y actualización del conocimiento desde una óptica donde se integre lo cognitivo (conocimiento técnico, profesional y de cultura general) con lo afectivo (valores), todo lo que es necesario tomar en cuenta en la formación integral del universitario. Con estas prácticas universidad-comunidad se garantizaría contar con una universidad actualizada, alerta, despierta, viva, gracias al vínculo con la realidad de los grupos sociales nacionales e incluso, internacionales.

“Tenemos que hacer una investigación de la participación estudiantil y los logros. Los estudiantes se vuelven destacados en el aula por su nivel de discusión y análisis de la realidad. Por lo general son personas que logran tener más empatía para tratar con las personas y desarrollan más capacidad creativa y la confianza para hacerlo [...] Firmeza, seguridad, validación y tienden a ser muy decididos.” (Extensionista 05_UNA).

Los participantes locales apuntaron a las aportaciones a la formación estudiantil en aspectos vitales para un mejor desempeño profesional y ciudadano, en áreas y valores como la empatía, compromiso, desenvolvimiento profesional, creatividad, confianza, seguridad y determinación.

“Ocupan una tesis [la asignatura de prácticas organizativas] para graduarse en lo que están estudiando, aquí vienen a aprender y terminar esa tesis, no lo han hecho solo a nivel de aulas y pupitres, vienen a formarse al campo para lo que ellos están estudiando.” (Cureña_05).

“Primero a conocer otros entornos, no es lo mismo leerlo en libros que vivirlo, conocer la zona rural, palpar cómo es la vida rural, es beneficioso para la vida personal y profesional, saber cómo llegarle a la gente de campo, tienen más puntos y posibilidades de ser buenos profesionales los que vienen al campo.” (Cureña_10).

Brotaron preocupaciones académicas en torno a la seguridad y el compromiso social al que están dispuestas las nuevas generaciones de egresados universitarios o si aspiran únicamente a ejercer una profesión por lo que les remuneran (Extensionista 04_UNA). Se enfatizó en la posibilidad de conseguir que la comunidad esté en la academia y la academia en la comunidad, generando un espacio de diálogo que nos permita comprender el sentido de la educación, para

respetar los derechos de todo cuanto vive y buscar una calidad de vida no solo en lo material, sino incluir lo cultural, artístico, espiritual y ambiental.

“Buscamos mejorar la vida de nuestras comunidades, mejorar la vida de las personas. Cuenta la parte material, pero también lo espiritual. Entender que la vida es una experiencia para compartir y vivir, no solo nosotros los seres humanos, sino también la vida ecosistémica de la madre tierra. Si podemos entender eso y trabajarlo en un diálogo horizontal, vamos por buen camino.” (Extensionista 03_UNA).

“Insisto, de nada sirve tener grandes profesionales y conocimiento si ese conocimiento no ayuda en la vida de la gente. Entonces la extensión permite eso, porque lo palpa desde la gente y en las escuchas que vamos tejiendo”. (Extensionista 03_UNA).

El potencial de la extensión en la formación profesional se visualizó desde la posibilidad de asumir una postura política y una reflexión crítica intrínseca universidad-comunidad, la que surge desde los primeros pasos de acercamiento a una comunidad, al escoger con quienes realizan el proceso extensionista, al trabajar con colectivos. Para los extensionistas participantes, el componente pedagógico del ser humano es amplio, de ahí la atención en torno a cómo obtener el conocimiento, cómo investigar cuestiones prioritarias para la sociedad y el planeta y exponer al estudiantado al trabajo social para desarrollarle el conocimiento, las habilidades y valores demandados para un mundo mejor. Una formación netamente áulica, desvinculada de la extensión, priva al futuro profesional del contacto con la realidad contextual, nacional y profesional. Esta condición los limita a otros contextos, de laboratorio o los recreados o artificiales y les impide el contacto y comprensión con otros grupos sociales y su contexto. La desvinculación con la comunidad obstaculiza el desarrollo de valores como la solidaridad, la justicia y la corresponsabilidad para emprender las transformaciones que se precisan en todos los ámbitos relacionados con la justicia social y ciudadana.

“Hago una lectura autocrítica y llego a la conclusión de que la curriculización de la extensión en la Universidad es necesaria, no solo en EPPS que es un plan de estudio en particular. Hay que especializarlo a cada carrera, no sé si mediante un trabajo comunal universitario, o alguna iniciativa similar permita que todos los estudiantes que pasen por la UNA se vinculen a los colectivos y a las necesidades sociales”. (Estudiante 17_PPS).

iii) Puesta en valor de lo subjetivo y lo social

Todas las personas participantes de la extensión universitaria abogaron por un proceso transformador y humanizador. El cuerpo extensionista determinó como requisito la implicación activa de la persona participante, actuando en coherencia con los principios éticos, con el espíritu de servicio, la humildad, la comprensión del otro (empatía), la escucha, el respeto, la justicia, la igualdad, y, sobre todo, propiciar un esfuerzo desde el amor y la compasión.

“Mi principio es el compromiso, el trabajo comprometido y hecho con amor”. (Gestor 03_UNA).

“La extensión demanda mucha escucha, para poder ver cuál es corazón de nuestra gente, cuál es el sentido de vida que tienen y cuáles son las ideas que podemos aportar. Personalmente la extensión es lo que me permite aportar y mantener principios de mi vida profesional y personal, y la fuerza para seguir luchando, cada vez que siento que la vida institucional aplasta ilusiones, las reconstruyo. Cada vez que me acerco a las comunidades, mi pensamiento y acción toman fuerzas.” (Extensionista 03_UNA).

El cuerpo docente y estudiantil aseguró que, con ese proceso, la universidad incrementó sus posibilidades de transformarse, por medio del vínculo con la realidad y con las organizaciones sociales de base. Gracias a ello, logra transformar a estudiantes y extensionistas constantemente, así como actualizar a la docencia, darle una mayor aplicabilidad a la

investigación y producir más conocimiento mientras se proporcionan respuestas a tiempo a la sociedad. La extensión, por ende, favorece una universidad con más vida y pertinencia social.

“En la comunidad vemos el desarrollo de la autonomía y la pelea [disputa colectiva] por los derechos humanos [...] el valor de la organización y de la unidad [...] de lo que he notado es que cuando nos alejamos, empiezan a surgir cosas por iniciativa personal y ya no se espera que sea realizado por la universidad, entonces vemos las capacidades funcionando en las personas. El grupo o la comunidad tiene una capacidad organizativa muy fuerte, mayor empoderamiento para poder lograr y gestionar sus proyectos, pero siguen siendo discriminados, excluidos, invisibles para el Estado, por más herramientas que tienen ellos y herramientas que hayan adquirido en este proceso, el sistema los aplasta.” (Extensionista 05_UNA).

El cuerpo extensionista reportó que el diálogo universidad-comunidad fue un proceso con implicación personal ética por parte del equipo docente, estudiantil e investigador y de la comunidad, generador de vínculos fuertes entre los participantes. Mientras se construían las soluciones colectivas en, con y para la comunidad, también se resolvían desafíos individuales. Este proceso favoreció la comprensión de la vida desde nuevos sentidos (por ejemplo, entender el valor del agua, del suelo, del cerro, del cultivo, de los animales), que no estaban centrados en el tener y menos en el acumular (Extensionista 03_UNA). Por otro lado, permitió interconectarse entre personas y con el ambiente, donde la experiencia de todos es la que cuenta.

“Como persona nos alimentamos de la amistad, de la confianza, de mis experiencias de vida. Volvemos más humanizados, porque muchas de las respuestas que construimos con las personas, también son respuestas para nosotros mismos. Son respuestas también y soluciones para nuestra vida y a la par de la vida de las otras personas. Por ello, es muy fluido el diálogo y se convierte en una amistad, es un vínculo. Partimos del humanismo y también del sentirnos pares, de una relación horizontal con quienes no han tenido las facilidades y recursos para situarse en nuestro lugar y que eso les limita más su bienestar social, su vida.” (Extensionista 05_UNA).

El Extensionista 05_UNA reportó haber conseguido aprendizajes valiosos de la gente de la comunidad y la academia con las de que ha trabajado, sobre todo de valores humanos, del espíritu de lucha y la resiliencia.

“Si me quejo de lo que tengo, de las limitaciones y creo mi mundo se acaba, tengo que recordar a las otras personas que tienen menos, han sufrido más y han logrado salir adelante. [...] se fortalecen mucho los valores humanos, como la amistad, el valor del tiempo. Entre académicos aprendí la importancia de la paciencia en los tiempos de la extensión, de la sabiduría del silencio, no todo el tiempo se tiene que hablar y hablar si no también escuchar. [...] De los silencios, de la posibilidad de construir la empatía, el trabajo en equipo, de la creatividad para resolver la inmediatez y para sistematizar las experiencias”. (Extensionista 05_UNA).

En el estudio de caso de la UNA, el estudiantado hizo un llamado a que el cuerpo docente universitario consiga desarrollar un proceso formativo sensible, capaz de humanizarlos y llevarlos a la acción, en cuestiones enunciadas por Freire (2005). Solicitó procesos de aprendizaje reflexivos que les interpele sus emociones y sentimientos y les inspire a nivel personal y profesional. Reconocieron que una buena cantidad del cuerpo docente no está consiguiendo dicho objetivo debido a las limitadas capacidades pedagógicas docentes y habilidades y valores (postura ética-política), lo que atenta contra la extensión universitaria.

“Había una frase de un profe [docente]: si los procesos pedagógicos, no lo tocan a uno, no atraviesan el cuerpo, murió; es un curso más, es un profe más, y no hay realmente un proceso de aprendizaje hasta el momento en que usted se siente interpelado por un tema o una situación. En el momento que usted siente, realmente avanza. Es una cuestión

pedagógica. Cómo lograrlo no sé, además son muy pocos profes que yo me he sentido así, que me inviten a la acción.” (Estudiante 17_PPS).

La comunidad hizo un reconocimiento a las buenas actitudes y valores que guían el equipo académico que ha trabajado en Cureña. Asimismo, hicieron muestras de aprecio entre personas e identidad con los proyectos locales impulsados.

“Me alegra cuando llegan [UNA] y me saludan con tanto amor, para mí valen un montón todos. [...] se les ve el amor por ayudar y participar en todo.” (Cureña_12).”

“La universidad nos trajo ilusión para trabajar, son hacedores de sueños. [...] mucha confianza y mucho respeto, a la profesora le tengo mucha confianza y mucho respeto, a la institución y a las personas que vienen” (Cureña_10).

“Los estudiantes que envían lo hagan con amor y con eficiencia, porque eso los va a convertir en mejores seres humanos [...] Verlos motivados y la alegría que ellos tienen, me motivan y me inspiran”. (Cureña_11).

“[Solicita] A los estudiantes que sean nombrados, que hagan bien las cosas como deben ser, con deseos y amor para que todo salga bien.” (Cureña_15).

Cureña hizo hincapié en el valor de ser tratados con respecto, sensibilidad y la horizontalidad de la relación universidad-comunidad a lo largo de los años, tanto por estudiantes como docentes. En los discursos, los pobladores reflejaron agradecimiento a los participantes de la UNA, por su actitud de colaboración, proactividad, compromiso, responsabilidad y la vocación de servicio, ante ellos y sus proyectos.

“Ya yo veo que son muchachos muy emprendedores, con mucha vocación con lo que desean ser en el futuro [...] muy serviciales con la gente, muy humanitarios, muy comprometidos. Si también claro a ellos siempre los he visto que son jóvenes muy humildes, se han avenido a las necesidades de la zona, en el aprendizaje de ellos sí (Cureña_16).

iv) Vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales

Dentro de las mayores fortalezas de la extensión en comunidades costarricenses con las prácticas estudiantiles, anotadas por todos los participantes, está la oportunidad de articular a la mayor cantidad de instituciones públicas a favor de las iniciativas sociales, del desarrollo y la investigación con participantes locales. El estudiantado y el cuerpo extensionista presentaron consenso sobre el potencial de aprovechamiento de la integración del conocimiento y de las instituciones, que resultó sumamente beneficioso para las comunidades. Para maximizar la creación de capacidades locales y estudiantiles, surgió la necesidad de que las organizaciones sociales de base y la ciudadanía ofrezcan contrapartidas de compromiso, de participación activa, coordinación local para la utilización de infraestructura comunitaria para las actividades extensionistas y de colaboración con la co-formación del estudiantado. Para ello, se previó el desarrollo de procesos de sensibilización sobre los objetivos extensionistas y las condiciones en las que participan el estudiantado y el equipo docente participante.

“Hay vinculación con las instituciones, la Escuela no actúa sola en Cureña, esto favorece que otras organizaciones vuelvan a ver todo el potencial que tienen tanto los pobladores de Cureña como el territorio en sí.” (Estudiante 11_PPS).

“PPS es enlace entre las comunidades y las instituciones públicas de diferente tipo, este para mí es el principal logro.” (Estudiante 16_PPS).

“Se logró trabajar en conjunto con otras instituciones estatales.” (Estudiante 06_PPS).

“Para este trabajo se necesitan ciertas características o cualidades. A mí me generaba mucha ansiedad, muchos disgustos, por cosas que no podía controlar en campo, por

ejemplo, que no llegara nadie a las convocatorias o conflictos con otras cosas que eran incontrolables por parte de la universidad.” (Estudiante 19_UNA).

Se detectó, además, la necesidad de sostener procesos de devolución y rendición de cuentas a la comunidad, por parte del equipo académico, pues hay desconocimiento del trabajo realizado. Las personas Cureña mostraron su interés en mantener en expansión el involucramiento de nuevas instituciones y organizaciones. Por ejemplo, solicitaron a la UNA fortalecer los vínculos con el Ministerio de Cultura y Juventud, INDER, el Ministerio de Salud, el MEP, la Defensoría de los Habitantes y otras para articular acciones y recursos donde puedan participar estudiantes.

“Yo legalmente no he visto la diferencia [de la participación estudiantil], porque cuando me doy cuenta hay unos y luego hay otros estudiantes, solo el año pasado hicieron un cierre [actividad informativa de acciones y logros anuales] los estudiantes en Golfito [de Cureña], de ahí para atrás no me doy cuenta de los otros”. (Cureña_04).

v) Sostenibilidad de las prácticas extensionistas

Para la sostenibilidad del proceso extensionista, como se ha reiterado a lo largo de estos dos últimos capítulos, toman aún más fuerza la integralidad, el requerimiento del trabajo inter e intra disciplinario y la integración de las funciones sustantivas para conseguir un tratamiento holístico de las problemáticas locales durante la relación universidad-comunidad. Si bien ya las prácticas de la EPPS están formalmente establecidas, se encontraron indicios de debilidad en la consecución de objetivos críticos en la atención al aprovechamiento del potencial multidimensional de la extensión (Castro y Oyarbide, 2017). Adicionalmente, no se ha conseguido lo establecido por la normativa institucional de la UNA (2009), en el cual la sostenibilidad refiere a la posibilidad de que el proceso extensionista (procesos culturales, sociales y productivos) adquiera la condición de auto sostenibilidad en manos de la comunidad, para así posibilitar que la UNA pueda atender otras comunidades y necesidades organizacionales.

En el caso de Cureña, en términos generales, se identificaron barreras que han obstaculizado esa sostenibilidad actual y futura del accionar extensionista por parte de las comunidades. Algunas de estas barreras son:

- i. Pocos espacios de información, difusión y capacitación, sobre los objetivos académicos, procedimientos, normativa nacional, temas organizativos y de cooperación, recursos teórico-legales críticos para una autonomía de las personas locales en su desarrollo individual y local integral.
- ii. Escasa problematización colectiva de temas emancipatorios, la toma de decisiones, el cambio social, la reflexión-concientización-construcción-acción (Jara, 2018; Freire, 2005). Entrega de las responsabilidades a los pobladores locales (autonomía local, capacidad de agencia).
- iii. Insuficiente planificación de corto, mediano y largo plazo: objetivos, metas, actividades, recursos, responsables (internos y externos a la comunidad), riesgos y rendición de cuentas definidos participativamente y monitoreados permanentemente.
- iv. Evaluación constante del proceso de acuerdo con los logros individuales y colectivos de los participantes, en el avance de la planificación local, del cambio social, formación estudiantil, autonomía local, en los indicadores de logro local e institucional.
- v. Mayores niveles de investigación, producción académica y recuperación del conocimiento: construcción de sistemas de información local, sistematización de experiencias, recopilación de instrumentos de planificación, evaluación y monitoreo de proceso, trabajo inter y transdisciplinario, de la investigación de la extensión y de diagnósticos y estrategias de acción anuales.

En el caso de Cureña, se evidenció como esa falta de integración de los procesos sustantivos debilitó las posibilidades de sostenibilidad de las prácticas extensionistas. El estudiantado detectó algunos vacíos a nivel de planteamientos integrales y beligerancia en temas familiares, ambientales, de derechos y cohesión interinstitucional. A pesar de una relación de más de ocho años, se mantiene insatisfecha la atención a problemáticas clave para la autonomía y el bienestar local como cuestiones de género, derechos de niñez y personas de la tercera edad, violencia doméstica, acceso a la salud que fomente una cultura higiénico-sanitaria personal y colectiva, servicio básico de acceso al agua potable y la gestión de fincas que implica manejo de pastos en épocas seca y lluviosa, alimentación de animales, entre otras. Si se toma de ejemplo el proyecto del acueducto distrital, se evidenció la falta de coordinación interinstitucional y de responsabilidad del Estado ante las condiciones en que viven las personas de Cureña, sobre todo por dificultades con un recurso básico vital, como es el agua potable, lo cual pone en evidencia la insostenibilidad de las acciones de mejoramiento social y ambiental.

Es importante decir que, en Cureña, la UNA no ofreció información y sensibilización local sobre su misión universitaria y los procesos sustantivos, ni sobre el reto de ser los actores comunitarios de Cureña, colaboradores del proceso formativo de los cuerpos estudiantiles con los que se interrelacionan. El estudiando y extensionistas apuntaron como importante, también, lograr romper la visión local de que la universidad, por medio de la extensión, únicamente busca lo que la comunidad llama, “*darles apoyo o ayuda*”.

“Otra vez vuelvo a los discursos: Todos preguntan ¿por qué extensión ayuda? Todos dicen: extensión es asistencialismo. No, es convivencia. Vamos a aprender ahí cuáles son las necesidades, cómo está el asunto y puedes ayudar en algo, claro. Ahí Freire sobre la base de conocimiento. [...] Todo empieza en las organizaciones. No hay poder sin un nivel de organización básico.” (Extensionista 05_PPS).

Si bien la extensión buscó impactar positivamente en el bienestar material de las personas de la comunidad (mejora de ingresos de la actividad ganadera), no pueden omitirse sus propósitos de atención integral a las personas y de transformación social crítica, los cuales debieron ser discutidos, reflexionados e interiorizados por las comunidades, previo y durante al proceso extensionista. Si bien se evidenció el proceso permanente de diálogo estrecho entre las partes interactuantes, se echó de menos el carácter crítico-reflexivo del proceso y de los temas tratados con los actores locales, para elevar la capacidad emancipatoria y liberadora en las personas participantes. Al no conseguir ampliar sus potencialidades, los representantes locales mostraron la insatisfacción con el desempeño de su comunidad en las actividades desarrolladas.

“El principal error es no fomentar la autonomía de las personas, se intenta, pero no se logra, y a veces no se tiene eso como objetivo, entonces se cae en problemas de asistencialismo o con matices asistencialistas.” (Estudiante 16_PPS).

La falta de criticidad del proceso de desarrollo y de desatención de la política social, por parte del Estado, ha promovido el individualismo, la desconfianza y la renuncia al trabajo colaborativo con las instituciones públicas y vecinos. Gracias a la agenda de capacitaciones y acompañamiento en Cureña, ejecutada de manera directa o gestionando con otros profesionales e instituciones, la UNA consiguió sembrar una nueva perspectiva de confianza y esperanza. El estudiantado anotó la necesidad de mejorar, además, la transparencia en la información (humanizar) a las comunidades sobre las condiciones en que se desarrolla el trabajo en y con la comunidad (jornadas académicas, becas estudiantiles, programa de la asignatura, plazos, presupuesto anual, costos de las giras y demás inversiones de la UNA). El cuerpo extensionista se apuntó a la necesidad de mayor transparencia de objetivos y alcance de posibilidades por parte de la UNA, como un requerimiento ético del trabajo con la comunidad.

“Lo primordial es la transparencia, de lo que la UNA puede cumplir y que no, pero también, la transparencia ética que uno tiene como docente también.” (Extensionista 03_PPS).

En Coopereña, se puso en evidencia que la gestión de la cooperativa y de las lecherías no han tenido los resultados esperados. A pesar de los procesos de capacitación y asesoría de mucha valía para las actividades socio productivas de las comunidades, la puesta en práctica se puso en manos de las personas locales sin evaluar la calidad del nuevo conocimiento generado. Tampoco se consiguió concienciar a los productores sobre acuerdos colectivos de velar por consultar sus dudas con los equipos técnicos y velar por la aplicación de las capacitaciones y asesorías. Si bien sería pertinente mayor compromiso de parte de las personas locales, también hizo falta mayor seguimiento de parte de las instituciones públicas vinculadas.

“Tenemos los libros y no le hemos apuntado nada, necesitamos que INFOCOOP esté con nosotros. No sé qué apuntar en esos libros, si apuntar la leche o el queso. El INFOCOOP quería un registro, pero no sé si es un registro de leche, queso, medicinas o gastos”. (Cureña_00).

“La universidad ha apoyado mucho y ha ayudado demasiado, ellos ayudaron. [...] Muchos han venido a dar charlas, han traído gente de España. Hasta el momento se está luchando, es la única [institución] que está metida con la gente de aquí”. (Cureña_13).

Extensionistas expresaron convergencias entre visiones y preferencias expresadas de la extensión por los participantes locales, en relación con el disponer de trabajos enmarcados en lo dialógico y participativo (Freire, 2005). No obstante, surgieron señalamientos de debilidades en la comprensión de la *participación* en la extensión. De manera que, *“hay una confusión entre lo que es lo participativo, lo que se promueve políticamente con lo participativo, y lo que realmente se hace.”* (Extensionista 03_PPS).

“Conocí muchos autores que nos plantean más el encuentro de saberes, con nuestra gente y el proceso de colonizar la mirada académica tradicional, y de alguna manera de muchas formas nuestros pueblos lo reclaman, lo han reclamado desde siempre. [...] para poder hacer que la comunidad este en la Escuela y la Escuela en la comunidad y partir de ahí generar un espacio de diálogo que nos permita comprender cuál es el sentido que tiene que tener la educación, para respetar los derechos de todo cuanto vive” (Extensionista 03_UNA).

Anticipando el riesgo de prácticas generadoras de dependencia, en detrimento de la autonomía local, se presentaron importantes aportaciones estudiantiles sobre la participación y las cualidades de la persona extensionista. Presentaron cuestionamientos relacionados con la prioridad real de las prácticas de conseguir espacios dialógicos que estimulen la participación activa, la redistribución del poder y que las personas locales incrementen su proactividad y valentía para emitir su voz durante procesos de decisión colectiva. La claridad y consenso de los límites y el alcance de la participación estudiantil y local han de ser básicos a evaluar, pues hubo tendencias a asignarles labores y actividades de asistencia estudiantil, con responsabilidades que nos les concernía como participantes de un proceso de acompañamiento mutuo, sino más bien a uno de asistencialismo.

“En mi experiencia tuve que ordenar las cuentas de ellos [la cooperativa], entonces siento que la universidad, bueno la Escuela, llegó al punto de ser asistencialista.” (Estudiante 12_PPS).

“A veces somos muy paternalistas y maternalistas, y nos da miedo que ellos se equivoquen; entonces tratamos de incidir para que no se equivoquen. Pero es parte del desarrollo como tal que deberían tener, el equivocarse también, el que experimenten por cabeza propia. A veces cometemos el error de sobreprotegerlos.” (Estudiante 13_PPS).

Los estudiantes participantes mostraron dudas respecto al compromiso que asume la UNA a la hora de involucrarse con las comunidades. Algunos de ellos señalan que a la UNA le corresponde

velar e intervenir para que las instituciones públicas cumplieran con lo que establece la institucionalidad pública.

La asignación de labores estudiantiles en comunidad tiene que responder a los objetivos extensionistas y ser consensuada con el mismo estudiantado, para evitar el riesgo de realizar prácticas que excedan sus medios o fomenten el asistencialismo local. Considerando las visiones de participantes en Cureña, actualmente egresados, los equipos docentes de la EPPS podrían plantearse la posibilidad de desarrollar un taller anual con egresados participantes de las prácticas en Cureña, para poner en debate y análisis los aciertos y desaciertos y marcar nuevos planes de ruta de corto plazo.

“El tema del asistencialismo en Cureña es delicado. La hipótesis que mantengo es que falta saber asesorar a la cooperativa en su paso al mercado, por falta de criterio técnico. El criterio no lo íbamos a tener nosotros [los estudiantes], tampoco un profesor de formulación de proyectos, lo tenía que ofrecer el INFOCOOP, pero no lo hizo. Le pongo un ejemplo, llega SENASA y el MAG a hacer el sangrado de los animales, y entonces lo hace el veterinario del MAG. Pero ocupaban asistentes, entonces ahí andaban los estudiantes de PPS levantando rabos y levantando los registros [...] después dicen es que la cooperativa no hace nada, y aquí y allá. Los estudiantes tenían que estar dentro de la cooperativa en vez de andar levantando rabos. Eso sí es asistencialismo, ahí es donde se generan esas brechas y complejidades.” (Estudiante 08_PPS).

En relación con la calidad de la participación local de Cureña en la toma de decisiones, el estudiantado concordó en que hay personas locales a las que se les limitó su participación y las oportunidades de generación de capacidades humanas. Mientras otras personas, han logrado mejorar significativamente su nivel de autonomía, participación y liderazgo en la toma de decisiones de procesos socio productivos. En general, todas las personas locales participantes recibieron algún beneficio a nivel de conocimiento, habilidad y perspectivas para mejorar la toma de decisiones en áreas que favorecen su vida a nivel individual, familiar, comunitario y productivo.

“Definitivamente en la cooperativa había en ese momento gente muy valiosa que se apropiaron y se empoderaron de los procesos [...] no sé si tal vez antes que nosotros estuviéramos ahí había mayor incidencia, ya sea a nivel de docencia, de instituciones o INFOCOOP. Pero cuando nosotros llegamos estaban totalmente empoderados y más bien había que decirles: suave, vayámonos por este lado porque no podemos hacer todo, pero si, ellos eran muy activos.” (Estudiante 13_PPS).

No obstante lo anteriormente expuesto, el estudiantado alertó sobre la alta concentración del poder en unos pocos actores locales (cuestión relacionada con lo antes analizado sobre el uso y abuso de poder), quienes consideraron fueron los que obtuvieron los mayores beneficios del proceso desarrollado. Este aspecto, además de la exclusión en la participación, puso en riesgo la sostenibilidad de los procesos locales a futuro, pues en caso de desplazamiento o cese de participación de esas personas en las que se concentraron la responsabilidad, escasearía la posibilidad de personas relevo, que den continuidad de las acciones.

Por otro lado, el estudiantado consideró que la cultura del cooperativismo no consiguió aún influenciar el comportamiento de las personas. En las juntas directivas, comité y comisiones de trabajo eran cuatro o cinco líderes locales los que tomaban decisiones, abogando por sus propios intereses, expectativas y visiones de desarrollo y soslayando criterios, intereses y, en general, la participación del resto de personas. Adicionalmente, la participación de la niñez y la juventud fue insuficiente porque estuvieron prácticamente excluidos del proyecto cooperativo, se visualizó el potencial de promover la adquisición de la cultura cooperativista en las nuevas generaciones, tanto para generar identidad con el proyecto como para propiciar cambios en las

prácticas, los valores y la participación. Como mínimo, tuvieron que haberse tomado algunas decisiones de manera colectiva y hecho la debida rendición anual de cuentas.

“Los estudiantes absolutamente no tomaron las decisiones sobre los proyectos, para nada, los que mandan en ese lugar son el equipo docente, estábamos haciendo un cierre y yo siento que esa comunidad tiene sobreacompañamiento, si la universidad se va, todo se cae. Además, los que toman las decisiones son cuatro personas de la comunidad y, ¿qué pasa si ellas se van a vivir a otro lado? ¿Quién tomaría ese puesto? Me llamó la atención durante un bingo, el salón comunal estaba lleno, había personas que en un año no había visto. Hay muy poca participación de la comunidad tanto en procesos de desarrollo como en la cooperativa.” (Estudiante 15_PPS).

Si bien en Cureña, con el trabajo universidad-comunidad se plantearon esfuerzos de creación de espacios metodológicamente diseñados para tomar decisiones con y desde la comunidad, el estudiantado también reconoció la necesidad de mayor reflexión y problematización local sobre mitos, prejuicios, creencias limitantes y demás factores que afectaban e intervenían en los procesos sociales y comunitarios desarrollados; para, así, acrecentar la autonomía, fomentar el cambio social y asegurar la igualdad de participación y superación personal. La comunidad necesitaba aprender a sostener procesos de participación, replicar prácticas, generar debate y reflexión con sus pares locales y aumentar la participación juvenil.

“La autonomía debe ser el centro, promoverla en los actores con los que se vincula la universidad, es algo fundamental y no se hace lo suficiente.” (Estudiante 16_PPS).

“En el proyecto estuvimos un año completo, con dos grupos, y creemos fue exitoso y no porque nosotros lo disfrutamos, que lo disfrutamos mucho, sino porque incluso después de que nos fuimos los mismos estudiantes del colegio replicaron el proyecto para otros estudiantes, porque les había gustado la dinámica y quisieron aplicarlo y enseñarlo a otros compañeros.” (Estudiante 20_UNA).

iv) Mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica extensionista estudiantil

En los resultados de la práctica extensionista sobresalió el interés, principalmente estudiantil, por el desarrollo de mejoras sustanciales. A continuación, se recuperan algunas recomendaciones principalmente de la práctica organizativa de la EPPS. El Estudiantado señaló prioritario que, previo a la entrada en la comunidad, reciban más información sobre el contexto de la práctica organizativa, los recursos didácticos y filosóficos de la extensión universitaria. Se propuso a la EPPS el desarrollo de dos actividades separadas de introducción a la vida universitaria y posteriormente, de capacitación a la práctica organizativa, orientado a estimular las capacidades, valores y actitudes para desarrollar la práctica organizativa (Estudiante 11_PPS). Se destacó el beneficio de actividades formativas complementarias, como requisito de preparación, previa al ingreso a la comunidad.

“Estaba empezando, cuando nos hicieron varios procesos de formación académica, por ejemplo, en el tema participativo, de género y feminismo. Siempre nos dejaban participar con total libertad [...] fueron como toda la introducción y un espacio aprendizaje y preparación personal para luego ingresar a campo.” (Estudiante 19_UNA).

Encomendaron que las actividades informativas, previas al ingreso a comunidad, sean desarrolladas en territorio y con metodologías más activas, con dinámicas que promuevan tanto la adquisición de conocimiento teórico como de objetivos concretos y normas de cuidado y buenas relaciones interpersonales. Según sus perspectivas, esas actividades informativas contribuyen a estimular en el estudiantado su identificación con la extensión universitaria, así como su disposición a complementar las miradas, por ejemplo, entre lo rural y urbano, en el campo y en la clase, las relaciones sociales de poder, prácticas patriarcales, estereotipos y las desigualdades estructurales territoriales.

“Cuando se fundó la Escuela había un laboratorio de un mes en las comunidades para el estudiantado, para el trabajo en el campo, ese es el fuerte de la carrera. Recomendaría retomarlos. También urge el tema de introducción al modelo de universidad que se pretende o maneja discursivamente la UNA.” (Estudiante 16_PPS).

En algunos casos, la carencia de información les generó inestabilidad, indiferencia e inseguridad tanto entre equipos de la UNA (docentes-estudiantes), como de los participantes de los procesos sociales y comunitarios. Por lo tanto, se sugirió dotar de información suficiente del ámbito interno (tipo de procesos, objetivos planificados, resultados esperados, recursos teóricos, metodológicos y económicos) y el externo (compromisos pactados con la comunidad y los provisos del financiamiento).

“Parte del trabajo era como acompañar a los facilitadores, en realidad nosotros no sabíamos bien, después ya uno entiende que esto ya lo hacen calzar por un tema también de presupuesto, de fondos para poder tener viáticos y todo eso. Nosotros aprovechábamos las actividades, el transporte y la alimentación e íbamos haciendo el diagnóstico que era el requisito del curso”. (Estudiante 14_PPS).

“Hay que contextualizar qué es Cureña, su historia, cuáles son sus indicadores, y también leer muchísimo del tratamiento teórico – metodológico con las comunidades, creo que eso no se hace como se debería, para profundizar, y también en temas de extensión. Yo llegué a Cureña sin saber que eso tenía que ver con una carajada [cuestión] que se llama extensión universitaria.” (Estudiante 16_PPS).

“No tenía idea de que es la extensión, no sabía que la universidad trabajaba en comunidades y no sabía cómo se articula con lo público”. (Estudiante 19_UNA).

Otra fuente de incertidumbre estudiantil surgió durante la ejecución de la planificación del trabajo de campo, causado por la falta de apropiación de la iniciativa en la que se enmarcan las prácticas. El Estudiante 09_PPS señaló la necesidad de mantener los acuerdos establecidos previamente, socializar las razones de los cambios y, en la medida de lo posible, no permitir que terceros afecten repentinamente las agendas pactadas. Ejemplo de ello es el llamado de atención al equipo docente sobre el respeto riguroso de las horas de salida pactadas de las giras, pues pocas veces se cumple el horario. Se impone eliminar la cultura de la improvisación al presentarse cambios inesperados (trabajo por contingencia), pues le impide al estudiantado disponer del tiempo necesario para indagar, elaborar el material didáctico apropiado a las nuevas demandas y, como consecuencia, arriban a las comunidades insuficientemente preparados.

Complementario a lo anterior, se recomendó mejorar la planificación del trabajo académico que antecede al encuentro con la comunidad, para que el estudiantado se prepare académica y emocionalmente para enfrentar los desafíos correspondientes. Asimismo, pidieron mayor igualdad estudiantil de las condiciones logísticas, didácticas y económicas en que desarrolla la asignatura anualmente, pues hay estudiantes que gozaban de mejores condiciones que sus pares (financiamiento, hospedaje, coordinación con los actores locales, material didáctico, lecturas, discusiones en clase y actividades de grupo), siendo un factor que incidió en su nivel de seguridad y motivación.

“No se le toma la misma importancia a la práctica de Cureña que, a otros procesos. Entonces uno como estudiante nota la diferencia; otros en la primera gira se quedaron en un hotel ahí en Sarapiquí, y uno ni sabía dónde se iba a quedar a dormir.” (Estudiante 14_PPS).

El estudiantado desea una mayor incidencia de la producción académica en la asignatura de práctica organizativa. Con ello, por ejemplo, la puesta en valor de las herramientas que se han conseguido acumular con las diversas experiencias de trabajo universidad-comunidad. Se señaló

que el acceso y aprovechamiento del diagnóstico y la estrategia de acciones que se han desarrollado años anteriores, previo al ingreso a Cureña, generalmente es inexistente. Sugirieron la publicación de experiencias que favorezcan la lectura social, la utilización de material didáctico producido desde las mismas prácticas y la visibilización de los logros estudiantiles alcanzados anualmente en y con las comunidades participantes.

“Pensé que Antropología en la UCR me iba a dar un montón de herramientas para el trabajo en comunidad y no es así. Las metodologías participativas las he aprendido en la práctica, con la discusión de los procesos comunitarios que he estado en la academia de la UNA.” (Estudiante 18_UNA).

El estudiantado reveló vacíos en las estrategias docentes para la recuperación y puesta en valor del conocimiento derivado de las prácticas extensionistas, que tanto potencial ofrece al desempeño del profesional en su contribución social y ambiental. La falta de visión académica de recuperación de experiencia ha debilitado la posibilidad de militancia estudiantil-académica. Se recomendó trabajarla en función de un programa curricular inclusivo de la comunidad universitaria, personas jubiladas y egresadas, que faciliten teórica y metodológicamente el desarrollo de las acciones locales y, su a la vez de ser sean fuente de formación académica y vinculación permanente entre personas jubiladas y egresadas y la ciudadanía civil.

“Se podría hacer proyectos con graduados y jubilados para mejorar el bienestar, para mejorar ciertos indicadores de agua, género, de la salud pública, en derechos humanos y prevención de desastres, etc.” (Estudiante 19_UNA).

La falta de promoción de una cultura de diálogo entre pares estudiantiles, espacios de debate y publicación de productos de las prácticas estudiantiles de años anteriores en comunidades, generó que el estudiantado desaprovechara los recursos y las inversiones institucionales; faltó al compromiso real universitario con los intereses de las comunidades. El estudiantado también reflexionó sobre la falta de visión de la EPPS a la hora de maximizar los esfuerzos desarrollados en las comunidades rurales y urbanas costarricenses, que pasaron a ser únicamente un esfuerzo estudiantil que muy pocas personas conocían. Se invisibilizaron los esfuerzos universitarios y los logros socio ambientales conjuntos universidad-comunidad alcanzados dentro y fuera del ámbito universitario.

La repetición de actividades (diagnósticos, estrategias e informes) partiendo de cero se percibió por el estudiando como un proceder poco ético con la comunidad.

“Hay unas personas que no se preocupan por participar, algunas dicen que los estudiantes vienen porque necesitan la información.” (Cureña_07).

“Se debería de experimentar en otras comunidades, ¿Qué caso tiene volver a hacer otra vez este año un diagnóstico? Hacer una estrategia por hacerla, para pasar el curso, porque ahí va a quedar el documento sin uso.” (Estudiante 15_PPS).

“Si tuvimos acceso a la información. Se pueden mejorar aspectos de forma, diseño y redacción, pero sobre todo el problema es que se sigue la misma estructura, todo es muy repetitivo, la información que venía. Ese es un problema del plan de estudio, del programa de ese curso; es muy cuadrado, todos los semestres es el primer semestre un diagnóstico y el segundo semestre es la propuesta” (Estudiante 16_PPS).

En consecuencia, el estudiantado recomendó se valoren otros tipos de prácticas extensionistas en contextos con iniciativas de continuación, para no repetir las mismas actividades académicas todos los años, como el caso de Cureña, desde el 2011. Se valoró el riesgo de que los miembros locales dejen de recibir anualmente nuevos grupos de estudiantes por repetitivos. Por ética, respeto y consideración a la comunidad, recomendó realizar cambios en los objetivos de la práctica.

Para quienes viven en zonas urbanas, la práctica organizativa tributó particular y fundamentalmente a su visión de país, al acceder a nuevos contextos costarricenses. Sin embargo, aquellos que provenían de comunidades rurales no tuvieron las mismas oportunidades de ampliar su visión de mundo, pues ya cuentan con vivencias similares durante la infancia y adolescencia. Surgió el interés estudiantil por qué la EPPS oferte destinos urbanos de trabajo extensionista, que permitan al estudiantado diversificar sus visiones en ambos contextos nacionales. No obstante, reconocieron que, sin importar su procedencia, se trató de su primer ingreso al territorio, a intentar aportar desde su conocimiento y complementarlo con los saberes locales.

Por otra parte, cuando los grupos organizados con los que se trabaja son muy pequeños o tienen una buena implicación en las actividades conjuntas universidad-comunidad, el estudiantado se muestra en contra de una planificación rígida, que responde a medio año haciendo un diagnóstico y a otro medio año haciendo la estrategia participativa. Si los colectivos frecuentemente requieren el diagnóstico y el proyecto con los presupuestos estimados a la mayor brevedad y con el menor desgaste personal posible, sería prudente que la energía de las personas se enfocara concretamente en las actividades socio culturales, en lo socio productivo o en sus proyectos comunitarios. Además, señalan que, si bien no tiene que ser la prioridad, es necesario aportar a los proyectos que les generan recursos económicos para sostener a sus familias y los apoyos sociales vitales para el bienestar de los implicados.

“Si las señoras lo que necesitan es un proyecto para presentarlo al INDER, para hacer una planta y poder hacer las jaleas. Entonces las señoras tienen que esperar un año académico, para poder hacer el diagnóstico [...] tienen que acoplarse al tiempo institucional de la universidad, un año un diagnóstico, un año más del curso de formulación de proyectos donde eso se puede hacer en tres meses cuanto mucho y, en el tiempo restante, dedicarse al proyecto.” (Estudiante 14_PPS).

El estudiantado le solicitó al equipo docente ser más inclusivo, transparente y abierto. El estudiantado consideró necesaria una participación académica más proactiva, comunicativa, planificada e instruida. Se señaló además el tema de reconocimiento de los logros y de apoyar a la publicación de información (no reducido a la producción docente, sino también la estudiantil), para la mejor comprensión de los procesos sociales y comunitarios que se perseguían y generar material didáctico. Lo consideraron como el único modo de vivir realmente el encuentro y diálogo de saberes (Kaplun, 2012; Ghiso, 2000) que se promueve desde la extensión universitaria, en el ámbito académico y local, para producir conocimiento significativo.

Otro aspecto clave de atención prioritaria para el aprendizaje y la formación integral del estudiantado, se relacionó con los espacios de reflexión y debate crítico-reflexivo sobre las vivencias en campo en el aula. Este aspecto regulador del camino que se requiere, en tanto permite flexiblemente decidir cambios y colegiar estrategias en el polo académico de la relación universidad-comunidad, es aún percibido por el estudiantado como deficiente. El estudiantado aspiró a una asignatura con dinámicas que permitieran mayor libertad de experimentar y apertura a la crítica, al debate, a la problematización y, por tanto, a la producción intelectual basada en la práctica, procesos constructivos en el aula y en comunidad con los actores locales.

“En algunos momentos hacían falta espacios para la reflexión después de ir al campo, y hablo de esa reflexión con el docente y con otros estudiantes que participan, por ejemplo, en el mismo territorio o en otra comunidad. Hacía falta muchísimo esos espacios de reflexión donde se podía tirar al debate sobre esas falencias y oportunidades de mejora. [...] La Escuela puede mejorar en su proceso de reflexión teórico-práctico con el estudiante, y a la Escuela me refiero al o la docente.” (Estudiante 11_PPS).

Un trabajo estudiantil con menos acompañamiento docente en territorio, de mayor autonomía y confianza, también fueron parte de las pretensiones formativas planteadas por el

estudiantado. Revelaron el incumplimiento de las expectativas de la práctica debido a la asignación de tareas muy básicas y restrictivas. Se les asignaba labores de logística, de organización de actividades sociales para las comunidades o el desarrollo de actividades rompehielo o integradoras. Algunos de ellos echaron de menos que se les permitiera desarrollar talleres y elaborar realmente la estrategia y crear líneas de acción, lo que les correspondía realizar según el programa de la asignatura.

“Aprendí más en el curso Diagnóstico que en la Práctica, pues no nos dieron mucho acompañamiento en la Práctica. Tampoco tuvimos la oportunidad de un taller en comunidad que saliera de nosotros. Pude haber dado más, pero no se permitía por cómo se trabaja en Cureña.” (Estudiante 00_CR).

Esta confianza docente – estudiante y la planificación académica fueron esenciales para la promoción del aprendizaje progresivo y la autonomía estudiantil.

“Trabajé desarrollando talleres, en la sistematización y en coordinar todo tipo de iniciativas en las comunidades en las que trabajamos [...] La profesora una mujer inteligente, tiene una firmeza política muy interesante, que la asume con determinación. Cuando trabajamos nos sentábamos a planificar y construir de tú a tú, no se cuestiona ni dudaba de nosotras. Era muy interesante, confiaba en nuestras capacidades, todo lo que hacía era un programa para toda la red de estudiantes que la apoyan. Mucho tiempo estuve en eso.” (Estudiante 18_UNA).

Para elevar la calidad en el acompañamiento docente, el estudiantado pide fomentar más la creatividad y mejorar la distribución del trabajo extensionista (Estudiante 07_PPS). Para ello nuevamente, el equipo docente necesariamente tendría que confiar en el estudiantado y la comunidad y compartir el material didáctico y el poder de conocimiento acumulado por su experiencia y la academia, así como enfocarse a promover el aprendizaje en todas las personas participantes.

En otras experiencias de la UNA, el estudiantado consiguió esa autonomía y confianza esperada por los estudiantes de la EPPS. Según el Estudiante 20_UNA, la confianza docente les permitió tener un planeamiento flexible y versátil para modificar lo que no funcionaba en la marcha, de una u otra manera, siempre estuvieron preparados.

“Le voy a contar, en Cureña yo no entendía qué íbamos hacer y le confieso no le entendí a la profesora tampoco. Yo no entendía, pero también son procesos de investigación, entonces, ¿cuál va ser el marco teórico que voy tener referencia? En ese momento no había nada [...] La metodología de Sepúlveda puede ser la más idónea, mi mayor crítica no es en sí la metodología, sino que se le hace ver al estudiante que es la única metodología de tratamiento [...] Necesitamos estar conceptual y teóricamente mejores preparados, llegar a las prácticas, a mejores prácticas.” (Estudiante 08_PPS).

Por otra parte, el estudiantado alertó sobre docentes que no adecuaron el desarrollo de asignaturas complementarias al trabajo universidad-comunidad, utilizando contextos que no colaboran con las demandas de los grupos organizados nacionales prioritarios.

“En Comunicación Social me llevaron a la Radio UCR [Radio Universidad], me pregunto ¿Para qué me sirve? hasta el día de hoy no lo he relacionado con la carrera, ni ayudó con la práctica en Cureña”. (Estudiante 15_PPS).

Si bien se reconocieron importantes vacíos teóricos para actuar específicamente en Cureña, los estudiantes estaban más interesados en ir a aportar, en servir y ayudar, en aprender a involucrarse con los actores. De hecho, al margen de los aciertos y desaciertos inherentes a los proyectos extensionistas, reconocieron haber ganado muchos aprendizajes valiosos al involucrarse en la comunidad.

“De los logros importantes ha sido la comunicación con las comunidades, la reunión como eje central de la toma de decisiones. Siempre hay reuniones, siempre, con la contraparte. [...] La Escuela estaba aprendiendo, en un proceso que no tenían experiencia, pero que sí se generaron expectativas, eso generaba pues cierto recelo; todavía se genera por parte de las comunidades, personas que están esperando la solución a sus problemas.” (Estudiante 11_PPS).

Derivadas de la práctica surgen cuatro acciones estratégicas para la continuación y determinación de los plazos de los procesos sociales desarrollados en Cureña. La primera apuntó a la planificación de objetivos por parte de la EPPS; y la segunda, a la definición de objetivos esperados de la universidad, por parte de las contrapartes locales. En ese sentido, llamaron a la discusión permanente sobre los objetivos locales y académicos en y para los territorios, con sus respectivos compromisos y plazos, como requisito para sostener la presencia de la UNA.

“La pregunta debería ser en función del objetivo de la Escuela en Cureña y cuál es también el objetivo de las comunidades con respecto en la Universidad Nacional, si se quiere seguir probablemente la respuesta sea que sí, hay que seguir yendo. Porque plazos en procesos de extensión para mí no hay. [...] priorizar cuáles son las cosas más urgentes en Cureña, y que en esos procesos se puede aportar de una mejor forma. [...] en la problemática del agua, hay que orientar un poquito más los esfuerzos para tratar de resolver esa problemática, de pronto se ha dejado de lado y es un tema de salud pública y un derecho humano.” (Estudiante 16_PPS).

La tercera de las acciones estratégicas antes mencionada, proponía el desarrollo de acciones de evaluación, monitoreo y seguimiento permanente respecto a la planificación establecida y la ejecución de los procesos extensionista y de investigación.

“Considero que el simple hecho de entrar a una comunidad es un compromiso para la universidad, por lo cual, si se ha de realizar una práctica en un determinado sector, lo más recomendable es que se haga el debido proceso de evaluación, monitoreo y seguimiento permanente, ya que las personas de las localidades esperan constantemente el apoyo de la U [universidad], la cual sobresale por los procesos de extensión.” (Estudiante 10_PPS).

Finalmente, se puso de manifiesto la relevancia estudiantil de que la EPPS incrementara el número de proyectos de investigación que brinden acompañamiento sustantivo a la extensión universitaria. La investigación ha sido muy poco explotada y era de vital prioridad para la profundización del trabajo holístico de la sociedad y el ambiente (Estudiante 11_PPS). El estudiantado recomendó atender algunas áreas prioritarias de Cureña, vinculadas al acceso y la calidad de la salud, provisión de agua potable, educación primaria y secundaria, participación de la juventud en procesos sociales y comunitarios, relaciones personales entre miembros locales, fortalecimiento de las prácticas organizativas para la asociatividad y el cooperativismo, legislación ambiental, género y acceso vial. Desde sus perspectivas, correspondería elevar la articulación de las funciones sustantivas académicas de la mano con las comunidades, en torno al bienestar holístico de las personas y la protección del ambiente.

“Todas las intervenciones deben ir de la mano, esto debe de ser integral, como fallamos nosotros, si decimos que el tema de Cureña era un tema económico solamente, o es solo un tema económico y solo social [...] en temas de desarrollo donde se vuelve útil el tema de la planificación es donde debe conectar los procesos locales con el aparato público y estatal y con el bienestar completo de la persona.” (Estudiante 14_PPS).

CAPÍTULO VIII. LA EXTENSIÓN TRANSFORMADORA DESDE EL ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO HUMANO

“La extensión es aprendizaje de la vida, es transferencia [entre participantes] de vida”.

(Extensionista 05_PPS)

“el trabajo con la comunidad realmente te puede hacer otra persona y ser otro tipo de profesional [...] permite empezar a hacer muchísimas reflexiones y a enlazar la teoría. En campo, empezás a vincular muchos análisis, proponerte ser mejor persona y conseguir un poco más de congruencia humana”

(Estudiante 19_UNA)

Los resultados de los estudios de caso de la UNR, Argentina y la UNA, Costa Rica han presentado una amplia compatibilidad y complementariedad entre la teoría del enfoque de las capacidades para el desarrollo humano y las visiones teóricas latinoamericanas más críticas de extensión universitaria. Las ideas sobre la educación superior emanadas del enfoque de las capacidades (Walker y McLean, 2013; Wilson-Strydom, 2015; Mtawa, 2019; Boni *et al.*, 2012, 2010; Monge, Boni y Wilson-Strydom, 2020; Nussbaum, 2005) resonaron particularmente con las perspectivas de educación transformadora de P. Freire (1984, 2005), uno de los mayores propulsores de la educación popular y la extensión universitaria, con su multidimensionalidad (Castro y Oyarbide, 2017).

Considerando nuestro objetivo de explorar la extensión universitaria desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano a fin de orientar prácticas extensionistas transformadoras, profundizamos en los aportes de los dos estudios de caso aplicados (Capítulos VI y VII). Para este capítulo, siguiendo a Robeyns (2016), utilizamos como conceptos centrales los *funcionamientos* y las *capacidades* de estudiantes y personas externas a las universidades como sujetos protagonistas durante la relación universidad-comunidad. Una vez develados los funcionamientos y capacidades más valorados, nos enfocamos en la identificación y comprensión de los recursos asignados y los principales factores de conversión influyentes en los resultados, según las personas. La mirada se centró concretamente en la forma en que las personas participantes de la extensión universitaria transformaron *los recursos universitarios* en capacidades y funcionamientos (Robeyns, 2016).

A la luz de lo expuesto, las categorías fundamentales de análisis la constituyeron las capacidades, agencia y factores de conversión (Robeyns, 2017, 2016; Alkire y Deneulin, 2009b; Sen, 2000), los valores del desarrollo humano (Boni y Gasper, 2011) y la transformación social (Jara, 2018; UdelaR, 2010; Freire, 2005, 1984).

8.1. Capacidades estudiantiles y sociales de la extensión desde el desarrollo humano

En este epígrafe, damos respuesta a la pregunta 1. ¿Cuáles son las capacidades más valoradas por estudiantes y personas de las organizaciones sociales y comunitarias que participan del proceso de extensión universitaria?

La obtención del conjunto de funcionamientos y capacidades estudiantiles y de comunidades del proceso extensionista latinoamericano, se basó en los juicios y criterios de valoración de las personas participantes, sobre su experiencia universidad-comunidad, transitada desde las razones que las personas valoran (Alkire y Deneulin, 2009b; Sen, 2000), y que favorecen su florecimiento humano (Unterhalter, 2018; Alkire y Deneulin, 2009, Walker, 2006). Los funcionamientos se construyeron mediante la selección rigurosa de extractos de la transcripción exacta de la totalidad de las entrevistas, donde identificamos una gran diversidad de discursos, verificados con la observación participante y la contrastación empírica de otros participantes y documentos institucionales. A partir de la agrupación de funcionamientos o logros estudiantiles, elaboramos el índice de capacidades estudiantiles de la extensión universitaria latinoamericana, basado en el desarrollo humano. A continuación, damos razón de sus detalles.

8.1.1. Capacidades estudiantiles más valoradas promovidas por la extensión universitaria

A luz de lo expuesto, las capacidades estudiantiles expresan las valoraciones predominantes en las propias voces estudiantiles en los dos estudios de caso. El primer índice latinoamericano de capacidades o libertades estudiantiles expandidas, construido de manera inductiva en la presente investigación, mostró una importante afinidad con los resultados obtenidos por otras investigaciones, como las de Boni, Lozano y Walker (2010). Esta permitió diseñar este índice basado en los estudios de caso de UNR, Argentina y UNA, Costa Rica, lo que representa su singularidad y diferencia de las anteriores. El índice está conformado por seis capacidades estudiantiles (Diagrama 8.1).

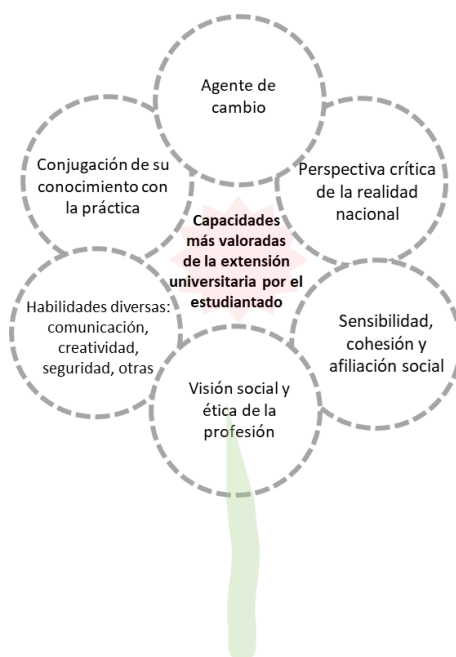


Diagrama 8.1. Capacidades estudiantiles promovidas por la extensión universitaria desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano

Fuente: Elaboración propia.

Al considerar los dos estudios de caso, las capacidades estudiantiles se refieren a las oportunidades o libertades ampliadas que le permitió al estudiantado estar, hacer, saber y/o ser capaces de:

- i) *Conjugar su conocimiento con la práctica*: aplicar su conocimiento y complementar el aprendizaje con las vivencias, saberes, valores, cultura y condiciones contextuales que albergan las organizaciones y ciudadanía participante, de la comunidad involucrada. Apertura a nuevos aprendizajes y búsqueda de contenidos que sirvan a las realidades locales.
- ii) *Nutrir la perspectiva crítica de la realidad nacional*: desarrollar lecturas críticas, autónomas y razonadas del contexto y de la complejidad los desafíos nacionales, basados en el conocimiento, la información, las condiciones territoriales y las vivencias de los pobladores. Ampliar su visión de mundo, su pluralidad de perspectivas y su toma de conciencia. Mostrar indignación ante las desigualdades, opresiones e injusticias sociales y la desatención pública de las necesidades de una buena parte de la sociedad.
- iii) *Afianzar la sensibilidad, la afiliación y cohesión la social*: tener la disponibilidad de escucha activa, reflexividad, empatía e identidad con las luchas de las personas, los movimientos sociales y de las organizaciones sociales de base, en general; interés de dialogar, participar y servir a las causas prioritarias de las personas y

organizaciones para hacer transformaciones sociales estructurales y aportar al bien común. Tratar y defender la dignidad a todas las personas. Mejora de la relación intra e interpersonal. Habilidades socio-afectivas.

- iv) *Reforzar la visión social y la ética de la profesión*, encontrar el sentido a la profesión, respetar la diversidad de pensamiento y aspirar al ejercicio socialmente responsable de la profesión, más allá de ambicionar únicamente un buen salario; anhelar servir a la sociedad y disfrutar haciendo el bien. Aportar a la redistribución social, el bienestar y florecimiento social, desde una ética basada en el respeto, la empatía y en el cuidado del otro. Robustecer sus posturas morales y éticas, a favor de las personas y el ambiente. Interés de que el conocimiento adquirido en la universidad les permita colaborar en iniciativas para el bien común.
- v) *Fortalecer capacidades diversas como comunicación, creatividad, autonomía, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad*: tener voz, seguridad y determinación a la hora de aportar conocimiento, de expresar ideas propias y trabajar con otros, vencer el miedo a equivocarse, a mostrar sus emociones y a compartir sus perspectivas y criterios profesionales, utilizar herramientas de manera proactiva, creativa y libre. Habilidades humanas, cognitivas, socio-afectivas.
- vi) *Ser agentes de cambio*: empoderamiento para actuar libre, con autonomía y convicción en acciones que permitan llevar esperanza a otras personas y ser mediadores en acciones dirigidas a modificar realidades socioculturales y ambientales, para ayudar o colaborar con otros. Emprender nuevos proyectos y acciones, en favor de otros. Asumir liderazgo transformacional desde el ejercicio de la profesión y mediante la participación activa en iniciativas de interés social y de causas justas.

En los estudios de caso antes referidos, el estudiantado señaló el carácter integral pedagógico y transformador de las prácticas extensionistas en el ámbito personal, comunitario y profesional. El trabajo social y comunitario no fue asumido como un requisito de los planes de estudio, sino como una oportunidad valiosa de integración y conjugación del conocimiento adquirido en las aulas universitarias, durante la interrelación con la ciudadanía y los representantes de las organizaciones sociales de base y de las instituciones públicas en territorio. La exposición a nuevos contextos nacionales y la convivencia de lucha cotidiana de las personas locales resultaron determinantes para la mejora formativa; en consecuencia, la pertinencia de que el estudiantado pueda salir del aula, del laboratorio, del campus universitario, de la ciudad, de sus hogares de procedencia, barrios y círculo social, para acceder a otras realidades socioculturales, experiencias, visiones de mundo, aspiraciones, desafíos sociales y ambientales.

La capacidad estudiantil de conjugar su conocimiento con la práctica difirió sustancialmente de la capacidad de razón práctica, aportada por otras investigaciones (Torres, 2018; Wilson-Strydom, 2015; Walker, 2006; Nussbaum, 2000). En esta investigación, la información reportó mayoritariamente a los funcionamientos vinculados con el enriquecimiento de la vida (bienestar) y de contribución a la producción económica futura y al cambio social local (Sen, 1998).

El estudiantado de Costa Rica y Argentina expresó con frecuencia el asombro frente a la riqueza social natural y cultural de los contextos en los que trabajaron, específicamente en territorios rurales alejados de ciudades importantes. Encontramos amplias muestras de rechazo a la burocracia, clientelismo e ineficiencia de la institucionalidad pública, así como indignación frente las injusticias y desigualdades en que viven las personas empobrecidas y sectores de la sociedad excluidos. El proceso extensionista de ambos contextos investigado, sin duda, remitió al ideario de la Reforma de Córdoba, en las aspiraciones de (re)construcción de identidad cultural propia, soberanía política e identidad nacional, democratización de la educación superior y el desarrollo integral de las comunidades (Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996;

Tünnermann, 1978). Fue evidente el potencial de contribución de este proceso al sentido de apropiación estudiantil con su territorio, su cultura y de unión que albergan nuestros pueblos latinoamericanos.

Se puede afirmar que estas prácticas extensionistas contribuyeron no solo a que el estudiantado y la academia permanezcan actualizados de la realidad del país, sino también a la generación de masa crítica en los futuros egresados participantes, lo que favoreció su disposición a buscar respuestas a los desafíos socioculturales y ambientales más apremiantes. Estas dos experiencias analizadas mostraron cómo aquella práctica constituyó ese primer acercamiento estudiantil a las problemáticas territoriales, sistémicas y estructurales que reproducen injusticias y desigualdades diversas en los pobladores locales, en los ámbitos productivo, económico, social, cultural, político y digital. Cuando el estudiantado trabajó con objetivos centrados en las necesidades y demandas de las personas locales, se sintió en el deber de incrementar su sentido de responsabilidad, empatía, iniciativa propia y compromiso con el bien común. También, se reflexionó sobre la importancia de trabajar con las familias y colectivos de base para contribuir con ellos y para ellos, así como lograr mayor cohesión, sentido de pertenencia en función de las perspectivas, luchas y espíritu de resistencia local.

Se constató que la práctica extensionista estudiantil, desde el cumplimiento de su principio de diálogo y participación (Tommasino y Cano, 2016 a, b; REXUNI, 2012; Udelar, 2010; González, 1996), favorece el trabajo y el aprendizaje bidireccional universidad-comunidad; generando transformaciones en su vida y en su relación con otras personas. El estudiantado reportó mejoras en habilidades y valores personales y profesionales favorables para el trabajo social y la vocación de servicio a las personas más necesitadas. De la misma forma, ponderaron beneficioso el encuentro de sentimientos y emociones derivados del intercambio de historias de vida, información socio productiva, saberes populares, valores sociales, cultura, visiones de desarrollo, expectativas de vida, recursos naturales, tenencia y uso de la tierra, estructuras de poder. El proceso dialógico les permitió conocer otras formas de construir conocimiento, mancomunadamente, lo que evidencia la compleja relación dialéctica que se producen entre el conocimiento y los participantes. Todo lo anterior deviene en razones por la que el estudiantado propugna una educación superior con un modelo de extensión transformador que les permita alcanzar mayores niveles de conciencia y criticidad social.

El estudiantado demostró ser capaz de reconocer y respetar la diversidad, así como la sabiduría popular presente en las comunidades locales, evitar hacer juicios, descalificaciones o censuras. Asimismo, sostuvo, en la medida de sus posibilidades, una actitud crítica y propositiva frente a las problemáticas territoriales y de las desigualdades que afectan la calidad de vida de las personas. La vivencia personal de las ineficiencias estructurales de las instituciones públicas y la calidad humana de las comunidades contribuyó a una mayor sensibilización, a sentirse útil para la sociedad y a incrementar su afiliación y cohesión social. Adicionalmente, esta información nutrió su comprensión de la relevancia de la ética y la vocación de servicio en su ejercicio de la profesión. En su totalidad, el estudiantado participante ofreció importantes muestras de compromiso y creatividad a la hora de formular alternativas de solución y transformación social en favor de la vida de las personas locales.

El estudiantado ratificó su disponibilidad a colaborar activamente en la construcción de cambios consensuados de toma de decisiones y gestiones mancomunadas, lo que amplió su sensibilidad socio ambiental, solidaridad y empatía con las personas más empobrecidas de las comunidades locales. Mostró, además, visión crítica frente al uso y abuso del poder en el ámbito local y universitario, así como en contra de las situaciones de exclusión, opresión e injusticia que experimentaban algunas personas en comunidades rurales. Se puede afirmar que, en temas vinculados al poder, a la participación, al empoderamiento y a la autonomía surgieron importantes tensiones, debates y contribuciones estudiantiles sobre cómo generar un mayor distanciamiento de prácticas asistencialistas, generadoras de dependencia local. En ese sentido,

el estudiantado recomendó el esclarecimiento epistemológico, crítico, ético-político y concientizador del proceso extensionista, así como facilitar un amplio ejercicio activo de debate, rigurosidad investigativa, tratamiento integral de problemática y reflexión estudiantil y de las personas externas a las universidades, que garantice mayores posibilidades de transformación personal, profesional, comunitaria y social, con y desde la práctica extensionista.

El equipo universitario (docente y estudiantil) sugirió la importancia de transitar de una relación transferencista y vertical con el estudiantado y entre este y la sociedad, a una horizontal y dialógica. Así también, valoraron que las metodologías participativas y de investigación acción, cercanas a las propuestas Frererianas y de la educación popular (Jara, 2018, Freire, 2005, 1984; Kaplún, 2002) eran las más adecuadas para la reducción del asistencialismo. En el caso de Costa Rica, aunque el sector universitario participante habló persistentemente de la integración teórica- práctica y la integralidad de los procesos, para propiciar procesos transformadores en las personas participantes, el estudiantado valoró estar aún lejos de ese ideal. No obstante, se denotaron los esfuerzos por lograrlo con las personas participantes y para éstas y en el desarrollo de talleres de priorización, definición y encadenamientos de acciones personales, organizaciones y comunitarias. Mientras en el caso de la UNA la extensión giró prácticamente en torno a las prioridades productivas, en la UNR se orientó a lo social-comunitario.

El estudiantado, en ambos contextos, logró informarse de las realidades de las comunidades rurales, particularmente las alejadas de los campus universitarios centrales, las cuales han permanecido invisibilizadas ante el Estado y excluidas de una buena parte de los beneficios de las políticas públicas. Esto les permitió comprender la relevancia de desarrollar diagnósticos y planificaciones integrales basados en los acontecimientos históricos y en las dimensiones contextuales de caracterización económica, social, política, ambiental y cultural de las comunidades u organizaciones. En tanto el estudiantado consiguió afianzar los nexos y convivir con la comunidad, se mejoró la identificación con las problemáticas locales, las luchas comunitarias, sentido de pertenencia y corresponsabilidad ante éstas. Frente a las realidades, subrayó la urgencia de conseguir que los procesos sustantivos en territorio sean integrales, inclusivos, transformadores, participativos, desde el seno de las comunidades u organizaciones, de abajo hacia arriba, de adentro hacia afuera y, así, nutran a la gestión pública.

Tal y como lo han demostrado otras investigaciones como las de Torres (2018) y Walker (2006), el estudiantado valora el incremento en las habilidades y destrezas de *comunicación, creatividad, autonomía, trabajo en equipo, liderazgo, confianza y seguridad*, entre otras. Se mostró amplia fortaleza de la extensión en la aplicación de esas capacidades que, a su vez, permitieron perder el miedo a hablar y ser escuchados por las demás personas y elevar el desempeño de su participación, apertura y contribución a lo interno de las organizaciones. La colaboración y el diálogo con personas y colectivos locales les ayudó a vencer los temores de exponer sus propias ideas, disentir, argumentar, debatir, proponer, reflexionar, convencer, gestionar y aplicar ideas propias y colectivas. Consecuentemente, se fortaleció su confianza y seguridad, vitales para su desarrollo personal y las relaciones sociales.

Cabe mencionar que estas prácticas universitarias analizadas corresponden a casos particulares en ambos contextos. Así, entendemos que, cuando la cátedra completa de ambas universidades incorpore inclusiva e igualitariamente a todo el estudiantado universitario en procesos sustantivos integrales (de docencia, extensión e investigación), dentro del plan de estudios, estará garantizado la promoción del florecimiento estudiantil y ciudadano de manera óptima, según lo que demostraron las personas participantes que valoran obtener, a favor de su desarrollo humano, desde sus propios intereses y visiones de vida.

8.1.2. Capacidades más valoradas por las personas externas participantes

En relación con las prácticas de extensión, presentamos el índice de capacidades más valoradas por las personas participantes externas a la universidad. Se construyó con información de

participantes costarricenses y argentinos, principalmente, a partir de la observación participante y las entrevistas aplicadas. El análisis de capacidades individuales y colectivas esenciales conseguidas (Boni, Millán y Millán, 2017; Ibrahim, 2006; Sen, 2000), arrojó una expansión de capacidades individuales que les permite a las personas avanzar en: i) capacidades diversas: comunicación, confianza y trabajo en equipo, ii) reflexividad y visión crítica y iii) ser agentes de cambio. Mientras las capacidades colectivas más valoradas por las personas se relacionaron con: i) deliberación colectiva con visión política, ii) organización comunitaria orientada al bien común, iii) cooperación comunal-institucional, iv) fortalecimiento de prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos y v) auto gestión organizacional de los procesos sociales y comunitarios.

Capacidades individuales

Los criterios de los participantes locales argentinos y costarricenses, se centraron en reconocer la ampliación individual de oportunidades para estar, saber, hacer y/o ser capaz de:

- i. Fortalecer *capacidades* diversas: *comunicación, confianza y trabajo en equipo*: seguridad al expresar sus propias ideas, expresar emociones y sentimientos, emitir su voz, defender sus puntos de vista y ser participantes activos en espacios públicos y privado de diálogo, acción, coordinación y lucha social en desafíos sociales y comunitarios; mayor implicación en la toma de decisiones, en el trabajo mancomunado y en generación de vínculos con otros, en favor de sus intereses de desarrollo personal, familiar y comunal; confianza para construir, creer y luchar por sus sueños y aspiraciones personales. Adquisición de habilidades instrumentales.
- ii. *Mejorar la reflexividad y visión crítica*: pérdida del miedo de hacer lecturas sobre su realidad (del contexto); disponibilidad al diálogo crítico, autorreflexión e identificación de problemáticas y soluciones individuales y territoriales; honradez y entrega en sus proyectos; reconocimiento del esfuerzo y los logros de otros.
- iii. *Ser agentes de cambio*: interés por la superación personal, familiar, social y comunitaria; liderazgo activo y convicción para realizar actividades voluntarias a favor de la comunidad; actitud proactiva, empoderamiento, compromiso y acción en iniciativas de mejoras de su vida y la de otras personas; búsqueda constante por emprender retos personales y familiares e iniciativas colectivas con la colaboración de instituciones y organizaciones inmersas en el territorio. Sentido de protección y cooperación colectiva (familiar, comunitaria, territorial).

En lo individual, las comunidades reportaron funcionamientos asociados con avances en capacidades que les permiten no actuar como receptores pasivos de servicios, para convertirse en agentes activos de cambio (Sen, 1998).

Respecto a las capacidades diversas como comunicación, confianza y trabajo en equipo, la comunidad subrayó sus logros en habilidades de comunicación, expresión de sus ideas, emociones, sentimientos y aspiraciones. Se constató la relevancia que juega para las personas las relaciones de respeto, amistad, autoestima y confianza en sí mismos, señalados por Dubois (2008). En los espacios de observación participante, se puso en evidencia su persistencia y seguridad, a la hora de comunicar sus ideas y trabajar con otras personas de la comunidad, de la universidad y de las instituciones públicas, a fin de dar una contribución sustancial en el territorio (barrio, distrito). Los participantes reportaron mejoras en las habilidades de adaptación y de organización de acuerdo con sus prioridades, así como de su participación en la toma de decisiones y generación de mayores vínculos, en favor de sus intereses de desarrollo personal. También expresaron, en distintos espacios compartidos, que han conseguido recuperar su confianza y la esperanza a la hora de construir colectivamente y creer más en sus sueños y aspiraciones personales.

En cuanto a la valoración de sus avances en la capacidad de reflexividad y visión crítica, la extensión les ha permitido mejorar su manera de organizarse, planificar y gestionar nuevas actividades. Las personas locales reportaron mejoras en su análisis de las problemáticas vigentes, al hacer lecturas de su realidad y emitir con mayor soltura sus valoraciones sobre el proceso extensionista, las injusticias, opresiones y temores y, en general, su realidad local. Como parte de las evidencias de esa reflexividad y visión crítica, a lo largo de las entrevistas y comunicaciones informales, encontramos en los participantes su comprensión, compromiso y convicción de lucha contra los flagelos sociales, así como su interés en defender la legitimidad del proceso y de conseguir que el conocimiento universidad-comunidad producido sea sistematizado. Mostraron, también, sus aspiraciones del proceso extensionista con mayor acceso a conocimiento, al trabajo de diálogo y reflexión, con participación de la universidad. Esta capacidad es muy destacable considerando la carencia de estudios formales que posee la población local participante en ambos contextos estudiados.

Durante la observación participante, en espacios formales e informales, encontramos muestras de avance local en áreas diversas favorables para el crecimiento personal. En ambos contextos, se evidenció el incremento en el liderazgo, empoderamiento, convicción y espíritu de lucha. El proceso extensionista permitió el diálogo entre personas muy activas y trabajadoras, que demostraron constantemente su entusiasmo, persistencia y lucha por conseguir avances personales, así como en lo familiar, comunal y productivo. Durante las entrevistas y observación participante, se pudo comprender el desempeño personal, individual, visionario, proactividad, firmeza y convicción de estar bien y de conseguir dar una aportación trascendental a los objetivos colectivos de la organización o comunidad.

En lo individual, las personas locales participantes de ambos contextos reportaron una importante consecución de capacidades valoradas, incluyendo la capacidad de agencia. Hallamos interesantes similitudes con Boni, Millán y Millán (2017) en la orientación de las capacidades más valoradas por las comunidades, por la afectación que se sufre producto de la escasa o débil presencia del Estado (gobiernos estatales y locales) y a la ineffectividad del sistema de planificación del territorio, en comunidades y barrios. Además, los participantes locales reconocieron que lograron potenciar capacidades valiosas en lo emocional y lo cognitivo.

Capacidades colectivas

Como capacidades colectivas más valoradas, las personas locales participantes de ambos contextos reportaron la ampliación de oportunidades para estar, saber, hacer o ser capaces, o bien todas juntas, de:

- i. *Fortalecer la deliberación colectiva con visión política*: Hacer valer la voz colectiva; organizar y defender sus intereses comunitarios y territoriales; compartir el conocimiento, hacer lecturas profundas de las situaciones organizacionales, comunitarias, políticas y sociales y establecer estrategias participativas para enfrentarlas; promoción de la vida democrática, con la participación activa en la vida pública, en espacios de debate y decisión colectiva razonada. Hacer valer la igualdad de derechos universales; sostener prácticas de resistencia social ante las desigualdades, opresiones e injusticias sociales.
- ii. *Robustecer la organización comunitaria orientada al bien común*: gestionar las prioridades comunitarias de manera colectiva, colaborativa y solidaria; conformación de organizaciones sociales y comunitarias que permitan la participación en las decisiones, el compromiso ciudadano y la planificación organizada; acciones con orientación al bien común pensando en las futuras generaciones. Trabajo colectivo de los desafíos territoriales y socio ambientales que benefician la vida de las mayorías, en el presente y futuro. Humildad para aprender y aportar ayuda desinteresadamente a proyectos de desarrollo local. Visión colectiva organizada. Participación colectiva en la elaboración de proyectos.

- iii. *Consolidar nexos fuertes de cooperación comunitaria-institucional*: habilidades de organización, planificación y negociación con las instituciones y organizaciones de colaboraciones efectivas para las prioridades territoriales, sociales y comunitarias; comprensión de las condiciones territoriales y las mejoras de la calidad de los servicios y la vida de las personas. Compromiso y cooperación entre personas, organizaciones e instituciones públicas en búsqueda de los objetivos de la organización comunitaria orientada al bien común. Búsqueda de aliados que faciliten la ejecución de los proyectos colectivos (sociales y comunitarios) planteados.
- iv. *Fortalecer las mejoras de las prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos*: interés en ampliar habilidades instrumentales (administrativas, técnicas, productivas y de gestión de emprendimientos) que permitan dar solución a los problemas de manera colectiva-territorial (para el barrio o distrito); conformación y gestión de proyectos productivos asociativos y cooperativos, de economías alternativas, solidarias, sostenibles, generadores de alternativas de empleo e inclusión social para grupos/sectores postergados.
- v. *Auto gestión organizacional de los procesos sociales y comunitarios*: sostenibilidad local de los procesos sociales y comunitarios, sin dependencia de instituciones públicas; rechazo al asistencialismo; liderazgo, empoderamiento y autonomía conducida hacia la formulación de proyectos colectivos locales sociales y comunitarios.

A partir de lo expresado por Ibrahim (2006), se constató que estas personas han conseguido avances en su agencia colectiva, al hacer uso de la libertad de agencia para la búsqueda de objetivos distintos a los suyos, con la participación en una colectividad en los procesos sociales y comunitarios, promovidos desde la práctica extensionista. Estas experiencias presentaron diferenciación y forma propia y fue posible documentar el surgimiento de las capacidades colectivas a partir del compromiso y el sentido de pertenencia de la acción colectiva demostrado por las personas locales, mostrando coincidencias con Dubois (2008). Estas capacidades permitieron ampliar las oportunidades de debate, planificación, integración y cooperación más estrecha entre las personas de las comunidades participantes, las organizaciones sociales de base y las instituciones públicas.

Los representantes de las comunidades participantes, principalmente en Argentina, informaron avances en la deliberación con visión política que sirve al establecimiento de la defensa de derechos, resistencia y lucha colectiva. Con la extensión universitaria, las organizaciones sociales de base consiguieron identificar de manera colaborativa las diferentes problemáticas que enfrentan y construyen mancomunadamente, con la participación de otras instituciones, así como las alternativas para superar esas realidades. En ambos contextos se visualizó la desatención social por parte de las instituciones públicas, un espacio de exploración antecesor al desarrollo de las acciones interinstitucionales en los territorios.

Estas capacidades muestran la relevancia de las personas locales en la necesidad de un proceso extensionista que le aporte a conseguir la superación de las desigualdades sociales, económicas, políticas y culturales vigentes en sus contextos e incrementar su participación como medio para reducir las inequidades e injusticias vigentes. La extensión universitaria les permite incrementar tanto la posibilidad como la calidad de los espacios de participación y, con ello, del empoderamiento social, que se refleja a la hora de organizarse, emitir sus voces, coordinar en equipo y tomar decisiones colectivas. Si bien, estos procesos conllevan cambios a nivel personal y familiar cuando se les consultó a las personas sobre sus avances más valorados conseguidos, sus narrativas mostraron una tendencia hacia la valoración de los logros o funcionamientos colectivos. En el caso de UNR, se detectó un importante énfasis con relación con la atención de grupos marginados, excluidos o desfavorecidos, como son jóvenes y adultos con problemas de drogadicción, niñez empobrecida, personas sin acceso a empleo por falta de formación y mujeres agredidas.

A partir de lo anterior, se encontraron coincidencias afines con los hallazgos de Boni, Millán y Millán, (2017), relacionado con la desigualdad de participación y de escucha de las voces en los diversos espacios sociales y comunitarios donde interactúan los participantes de la extensión universitaria. La participación comunitaria genera oportunidades para el crecimiento personal y la promoción de habilidades más instrumentales, como buscar ayuda para resolver problemas o solicitar recursos a las instituciones públicas. De igual manera, los dos estudios de caso mostraron que el territorio (barrio, distrito, región) fue considerado el espacio donde la comunidad construye y planifica sus acciones colectivas. En las dos experiencias de extensión, los participantes locales visualizaron la necesidad de cohesión y articulación, tanto territorial como interinstitucional, para lograr funcionamientos y capacidades que les permitieran impulsar mejoras sustanciales en sus condiciones de vida, con énfasis en las futuras generaciones.

Se ilustró cómo las personas consiguieron logros colectivos generados a partir un proceso de acción colectiva cuyos beneficios generaron oportunidades para la comunidad o colectividad participante (Ibrahim, 2006). Los participantes notificaron sus funcionamientos conseguidos a la hora de decidir, planificar y ejecutar colectivamente proyectos de interés para un colectivo específico (movimiento social, un colectivo de mujeres, un grupo de productores agrícolas o ganaderos), una iniciativa comunitaria (asociación de desarrollo, ASADA) o, en general, para el territorio, por ejemplo, infraestructura pública, salud, educación, para la comunidad, distrito, o barrio.

Algunas evidencias del asistencialismo mostraron la lesión causada a la autonomía, vital para la actuación ciudadana y colectiva. De ahí que, se verificó el potencial de la autonomía en la ampliación de libertades colectivas, uno de los rasgos clave que propone el modelo crítico de extensión (Castro y Oyarbide, 2017). Este valor del desarrollo humano (Boni y Gasper, 2011), se convierte en regularidad indispensable del modelo transformador de extensión que sustentamos en la presente tesis, como representante de las voces de todos los participantes de los casos referidos, a quienes la misma se debe.

Las experiencias evidencian que la universidad, con el fin de conseguir promover la autonomía, ha de acompañar durante el proceso extensionista y de investigación, pero, sin ejercer injerencias o control de las decisiones al interno de las organizaciones locales. Para ello, la promoción de la integración de los procesos sustantivos, participativos, inclusivos, responsables y corresponsables se destacaron como prioritarios. De ahí la importancia de capacitar a los diferentes líderes comunitarios y en las organizaciones, para consolidar la transición en sus roles, distribuir las responsabilidades y evitar la centralización en pocas personas. A los procesos sustantivos, les corresponde asegurar la acogida de participantes con empatía y respeto, pues las personas que se van integrando traen consigo diferentes historias de vida, con experiencias variadas, y generar redes de apoyo a lo interno, fortaleciendo los vínculos y relaciones.

A pesar de las dificultades enunciadas de las prácticas de extensión universitaria de UNR, Argentina y UNA, Costa Rica, los representantes de las comunidades y organizaciones sociales de base informaron su satisfacción con el proceso vivido. En el caso de Costa Rica, influenciado por el modelo de extensión prevaleciente en la orientación de la práctica, se estableció un énfasis en la exigencia de los derechos económicos, mientras en el caso de Argentina, en los derechos sociales, principalmente.

Un mayor detalle de las capacidades de las comunidades conseguidas en el proceso extensionista se presentó en los epígrafes 6.2.2. y 7.2.2.

8.2. Recursos universitarios determinantes para el desarrollo humano promovido por la extensión universitaria

En esta investigación en respuesta a la pregunta 2: ¿Qué tipo de recursos institucionales activados en la extensión universitaria son fundamentales para la expansión de las capacidades de las personas participantes? se considera, de acuerdo con lo que pudimos observar en los Capítulos VI y VII, que los recursos aportados por las universidades argentinas y costarricenses guardan similitud. En la Tabla 8.1, se resumen los principales recursos universitarios y de las organizaciones, identificados por los participantes de la experiencia en ambos países. Los recursos básicos para la consecución de sus logros y capacidades individuales y colectivas fueron: recursos humanos, materiales, inmateriales, servicios esenciales, económicos y tecnológicos.

Tabla 8.1. Recursos necesarios para la extensión universitaria latinoamericana, según la experiencia argentina y costarricense

Recursos	Universitarios	Contrapartes (organizaciones participantes)
<i>Recurso humano</i>	Estudiantes, docentes, voluntariado, administrativos, gestión académica, otros.	Ciudadanía, funcionarios públicos, representantes de organizaciones sociales y comunitarias, movimientos sociales, pequeños productores y agrupaciones de mujeres, otros.
<i>Materiales</i>	Infraestructuras, materiales didácticos, vehículos, recursos logísticos (viáticos), otros.	Infraestructuras (domésticas, públicas, comunitarias), recursos logísticos, hospedaje estudiantil, tierra, bienes públicos (zona ambiental protegida, refugio), materiales y equipos de trabajo, vehículos, otros. Dotación de recursos interinstitucionales.
<i>Inmateriales</i>	Cultura extensionista latinoamericana, funciones sustantivas académicas, PPAA integrales, planes de estudio inclusivos de la extensión, normativa institucional, nacional e internacional.	Saberes populares, históricos y ancestrales, diversidad cultural, cultura local (solidaria, de comunidad), investigación, política pública, políticas de crédito, inversión social, leyes nacionales e internacionales.
<i>Servicios esenciales</i>	Electricidad, agua, seguridad, internet, otros.	Electricidad, agua, seguridad, internet, otros.
<i>Económicos</i>	Presupuestarios, asignaciones salariales, becas estudiantiles, viáticos, convocatorias de financiamiento de proyectos, otros.	Capital semilla, presupuestos públicos, financiamiento interinstitucional y de las organizaciones y movimientos sociales.
<i>Tecnológicos</i>	Computadoras, impresoras, cámaras y equipos varios, proyectores de multimedia, otros.	Computadoras, impresoras, cámaras, proyectores de multimedia y equipos varios, teléfonos móviles, otros.

Fuente: Elaboración propia según los estudios de caso de UNR y UNA.

El recurso humano base en las comunidades incluyó tanto lo local como lo organizacional e institucional conectado gracias a la interacción universidad-comunidad. Se reconoció la importante dotación de recursos inmateriales, desde las comunidades participantes, con los saberes populares, históricos y ancestrales, diversidad cultural y cultura local (solidaria, de sentido de comunidad, colectividad, cooperación). Otras instituciones participantes aportaron en áreas como la investigación, política pública, políticas de crédito, inversión social, leyes nacionales e internacionales. Los bienes públicos, en el caso de Costa Rica, tuvieron una presencia sustancial a partir de los territorios naturales bajo protección ambiental nacional.

La totalidad de los participantes hicieron alguna aportación de recursos materiales para el desarrollo de proyectos productivos, sociales y comunitarios. La contribución de las comunidades presentó varias contrapartidas voluntarias, de acuerdo con sus posibilidades. Aportaron hospedaje a docentes y estudiantes, preparación de alimentos, servicios básicos, materiales y equipos de trabajo. Asimismo, el uso de vehículos, equipos tecnológicos (computadoras, teléfonos móviles, cámaras) y la facilitación de espacios de las familias (viviendas, instalaciones productivas, zonas de producción) e infraestructura comunal, como, por ejemplo, salones comunales y aulas de los centros educativos.

Las universidades también aseguraron una importante dotación de recursos humanos, materiales, inmateriales, económicos, tecnológicos y servicios básicos para sostener el proceso extensionista. En Argentina, se reportaron convocatorias de financiamiento de proyectos extensionistas a nivel nacional e institucional y en Costa Rica de proyectos institucionales e interinstitucionales, por medio del Consejo Nacional de Rectores (CONARE). El presupuesto público permitió la asignación de partidas de financiamiento económico para sostener tales convocatorias de proyectos docentes y estudiantiles y la plataforma de recurso humano compuesta por cuerpos extensionistas, gestores académicos y el personal administrativo y de apoyo.

El estudiantado constituyó parte del recurso humano participante, así como los funcionarios de otras instituciones públicas mediante las articulaciones establecidas. Se requirió de la inversión de los recursos económicos públicos en becas estudiantiles, pago de planillas salariales y viáticos para el desplazamiento del cuerpo docente y choferes a la comunidad, mantenimiento de la infraestructura, materiales didácticos, servicios esenciales, equipos tecnológicos, recursos logísticos (refrigerios, materiales varios para talleres y capacitaciones) y flota vehicular institucional, entre otras.

Una importante acumulación de recursos inmateriales permitió el desarrollo tanto de esta función sustantiva universitaria, como de las restantes. Se destacó la cultura extensionista latinoamericana y normativa institucional, nacional e internacional. Estos intangibles aportaron conocimiento base desde la teoría, epistemología, comunidades epistémicas, de métodos extensionistas, trabajo interdisciplinar, normativa, valores, sello de credibilidad y otros. Tales recursos, en su conjunto, fueron vitales por formar parte de la cultura institucional que flexibiliza el trabajo universidad-comunidad y promueve relaciones de confianza con las personas locales y entre ellas. Mientras, otros recursos materiales, como infraestructuras, materiales didácticos, vehículos, el factor tecnológico (computadoras, impresoras, proyectores de multimedia, otros) y los servicios esenciales (electricidad, agua, seguridad e internet), sirvieron para mantener condiciones favorables, principalmente, para el aprendizaje del estudiantado.

En el caso de Costa Rica, los universitarios participantes mostraron interés en conseguir mayor equidad en las jornadas académicas y presupuesto operativo asignadas a las tres funciones académicas. Además, argumentaron la rigidez del sistema de gestión, a lo interno de las universidades, mostrando grandes dificultades burocráticas administrativas para la participación estudiantil, así como trabas que transitan desde la inestabilidad en el recurso humano (docente, administrativo y estudiantil), la asignación de transporte, la valoración académica de la extensión, hasta la gestión de cajas chicas, fondos especiales y asignación de becas estudiantiles (Monge, Méndez y González, 2021). Por otra parte, el estudiantado reportó la necesidad de disponer de recursos económicos y materiales que viabilicen su desplazamiento y estadía en las comunidades, principalmente para sufragar el hospedaje, los materiales didácticos, la alimentación y el transporte hasta las comunidades y el desplazamiento entre estas.

Si bien las universidades públicas han realizado esfuerzos en la asignación de recursos en extensión, no se ha conseguido una asignación equitativa de recursos en las tres funciones

sustantivas académicas. Las universidades, a fin de promover el florecimiento estudiantil y de las personas externas a la universidad, con la extensión universitaria para el desarrollo humano, han de reasignar los recursos disponibles. A continuación, se exponen indagaciones realizadas sobre algunas luces que permiten dilucidar las prioridades que marcan las transformaciones institucionales necesarias para contribuir al desarrollo humano estudiantil y social y a la formación integral del estudiantado que solicita la sociedad actual y el planeta.

8.3. Factores de conversión clave para el desarrollo humano desde la extensión universitaria

Una vez identificados los recursos, nos orientamos a dar respuesta a la pregunta 3. ¿Cuáles factores de conversión personales, sociales y ambientales posibilitan y obstaculizan la expansión de las capacidades? Analizamos los factores de conversión siguiendo a Robyens (2003), reportados por las personas participantes en Argentina y Costa Rica. La importancia de indagar estos factores es comprender aquello que facilitó que estudiantes y personas de las comunidades participantes, convirtieron los recursos en las capacidades y funcionamientos valiosos para ellos, de acuerdo con sus propias elecciones (Robeyns, 2017; Boni y Walker, 2016). En la Tabla 8.2 mostramos los resultados de los factores de conversión personales, sociales y ambientales de los participantes de la extensión universitaria. Para efectos de esta investigación, intencionalmente, se enfatiza los factores de conversión universitarios, considerando nuestro propósito intrínseco de aportar cambios a la institucionalidad universitaria.

Tabla 8.2. Factores de conversión de los participantes de la extensión universitaria latinoamericana, según la experiencia argentina y costarricense

Estudiantado	Miembros de la comunidad	Factores institucionales (UNR/UNA)
<p><i>Personales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad al aprendizaje, procedencia, sociabilidad. <p><i>Sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores institucionales (UNA/UNR). <p><i>Ambientales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad, acceso, movilización. 	<p><i>Personales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad, sexo, salud, nivel de alfabetización, domicilio, dominio de las TIC, costumbres, prejuicios, creencias, valores y actitudes, estilo de vida, carga de trabajo. <p><i>Sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roles de género, normas sociales - relaciones de poder (género, estrato social), mitos y estereotipos, capacidad adquisitiva, alternativas educativas, de recreación- entretenimiento juvenil y familiar, tenencia de la tierra, condición laboral, calidez humana. • <i>Institucionales:</i> normas de las organizaciones, de las instituciones públicas y universitarias (y sus prácticas extensionistas), acceso y calidad de los servicios públicos e inversión social. <p><i>Ambientales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Áreas protegidas, actividades productivas primarias, condiciones geográficas y climáticas (ubicación, vías de acceso, inundaciones, motilidad, lejanía), acceso a internet y servicios públicos. 	<p><i>Transformaciones universitarias</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visión política universitaria sobre extensión. 2. Apertura e interés docente. 3. Acreditación docente y estudiantil de la extensión. 4. Actualización docente en extensión universitaria para la coproducción de conocimiento. <p><i>Transformaciones educativas</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Integración de las funciones sustantivas académicas. 2. Visión universitaria integral del profesionalismo deseado. 3. Puesta en valor de lo subjetivo y lo social. 4. Vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales. 5. Sostenibilidad de las prácticas extensionistas. 6. Mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica estudiantil extensionista.

Fuente: Elaboración propia según los estudios de caso de UNR y UNA.

Si bien las universidades públicas latinoamericanas desarrollan una inversión importante en el ámbito docente, estudiantil, institucional y local, hoy no se garantiza la igualdad de oportunidades para lograr ampliar las capacidades humanas que el estudiantado y las personas externas a la universidad valoran importantes para sus vidas, que aporta a la coproducción de conocimiento y al profesionalismo responsable, sensible con el planeta y la sociedad. Cuando la universidad pública latinoamericana aminora esta función, priva del acceso y del desarrollo de esas libertades a sus estudiantes y a la sociedad y, por tanto, restringe sustancialmente su potencial de desarrollo humano. Los participantes universitarios en esta investigación, aprovecharon para convocar a las autoridades universitarias a institucionalizar la obligatoriedad de la integralidad de las funciones sustantivas académicas y la formación integral estudiantil.

8.3.1. Factores de conversión en el estudiantado

El estudiantado verificó su avance logrado en las capacidades considerando como principales factores los culturales, de contexto económico, social y político y la historia de vida, previamente informados por Robeyns (2005) y Walker y McLean (2013). Se identificaron además algunos factores de conversión personal asociados principalmente con su disponibilidad al aprendizaje o actitud frente la experiencia extensionista, procedencia y las habilidades sociales (sociabilidad). En lo social, el estudiantado subrayó como determinantes factores institucionales, universitarios, en los que más adelante ahondaremos. En lo ambiental, se puso énfasis en la seguridad, el acceso (condiciones geográficas y lejanía de la comunidad) y la movilización entre comunidades.

En el caso de la UNA, de manera más definitoria, el estudiantado procedente de zonas urbanas fue el que reportó más motivación y haber conseguido más aprendizajes al encontrarse con información que le resultaba movilizadora (afectivo) y novedosa para su formación (cognitivo). Este colectivo estudiantil, sin antecedentes de experiencias rurales significativas, reportó más valiosa la oportunidad de interactuar con las comunidades rurales, así como con las personas y sus limitaciones de desarrollo territoriales. En tanto el estudiantado oriundo de territorios rurales manifestó avances sustanciales, pero afirmando estar familiarizados con el contexto, con las condiciones socio culturales y económicas territoriales encontradas. Así, hicieron un llamado a promocionar prácticas en ambos contextos, que amplíen las visiones de mundo y de contacto con otras condiciones socio ambientales en igualdad de oportunidades de aprendizaje para el estudiantado rural y urbano, al complementar y diversificar sus perspectivas sobre la realidad nacional. En los factores ambientales, señalaron cuestiones contextuales propias del territorio donde se desarrollan los procesos sustantivos, como la seguridad del estudiantado, las condiciones de acceso y movilización entre comunidades.

En términos generales, el Diagrama 8.2 representa el florecimiento estudiantil promovido por la extensión universitaria latinoamericana desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano y sus respectivos factores de conversión.

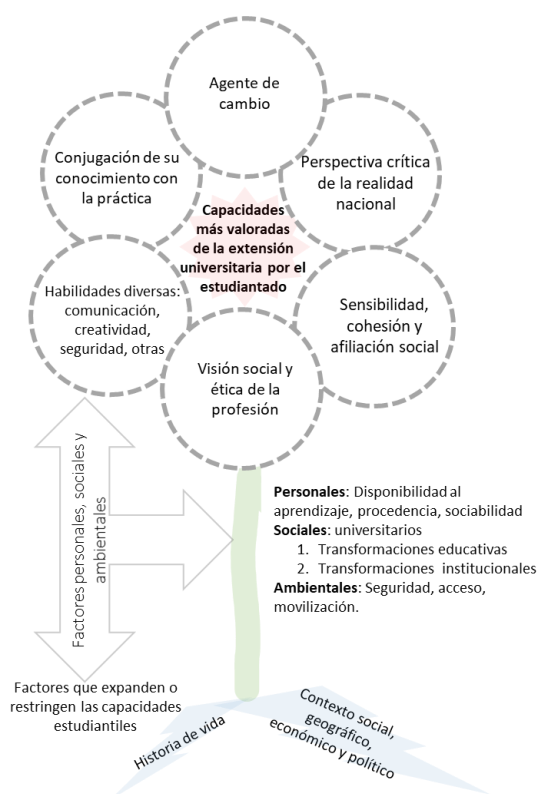


Diagrama 8.2. Florecimiento estudiantil promovido por la extensión universitaria desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano

Fuente: Elaboración propia.

Para aumentar las oportunidades de ampliación de las capacidades de los participantes, la universidad y las comunidades locales han de propiciar la generación de redes de apoyo que garanticen la seguridad y la integridad física del estudiantado participante; sobre todo por la necesidad de que las organizaciones sociales de base y la ciudadanía ofrezcan contrapartidas de compromiso, corresponsabilidad, coordinación local para la utilización de infraestructura comunitaria en las prácticas extensionistas, así como participación en la co-formación del estudiantado.

Cabe señalar que, la mayor parte de las personas participantes en la relación universidad - comunidad, mostraron amplio interés de conseguir el mayor aprovechamiento de los espacios de aprendizaje, trabajo colectivo y recursos asignados.

8.3.2. Factores de conversión en los participantes de la comunidad

Al igual que el estudiantado, los participantes de las comunidades verificaron la influencia de los factores culturales, de contexto económico, social y político y la historia de vida (Robeyns, 2005). El contexto, su pasado y la cultura local influenciaron en cómo las personas de las comunidades evalúan la conversión de recursos en su expansión de capacidades individuales. Según lo presentado en la Tabla 8.2, en los factores de conversión *personales*, se identificaron clave la edad, sexo, salud, nivel de alfabetización, domicilio, dominio de las TIC, costumbres, prejuicios, creencias, valores y actitudes, estilo de vida y carga de trabajo. En los factores de conversión *sociales*, destacó la influencia de los roles de género, normas sociales, estereotipos, capacidad adquisitiva, alternativas educativas, de recreación- entretenimiento juvenil y familiar, tenencia de la tierra y condición laboral, entre otros. En el ámbito institucional, se subrayó las normas de las organizaciones, de las instituciones públicas y universitarias (y sus prácticas extensionistas).

En relación con los factores de conversión ambientales, se señalaron principalmente las condiciones geográficas y climáticas (ubicación, vías de acceso, inundaciones, motilidad, lejanía).

La ubicación geográfica de las comunidades determinó el bajo acceso a los servicios públicos e inversión social, principalmente en el contexto costarricense.

Según Robeyns (2003), los *factores de conversión* influyen en cómo las personas pueden convertir las oportunidades (o libertades) en funcionamientos reales y con ello conseguir la agencia de las personas. En el caso de Costa Rica, se denotó con mayor claridad la presencia de factores de conversión que obstaculizaron la posibilidad de optimizar las capacidades conseguidas del proceso extensionista. En la Tabla 8.3, se presenta una primera aproximación de los factores de conversión personales, sociales y ambientales que posibilitaron y obstaculizaron la ampliación de funcionamientos y capacidades individuales y colectivas.

Tabla 8.3. Factores de conversión que posibilitan y obstaculizan las capacidades y funcionamientos valiosos para las personas de las comunidades

Tipo de factor	Factores de conversión que posibilitan o favorecen	Factores de conversión que obstaculizaron o dificultan
Personales	Costumbres, valores y actitudes (solidaridad, respeto, afecto, amistad, responsabilidad, compromiso, bien común), estilo de vida (paz, tranquilidad, austeridad).	Salud, creencias, prejuicios (rol estereotipado), analfabetismo, sexo, estado civil, edad, desconfianza (temor), actitudes individualistas-autoritarias, bajo dominio de las TIC, carga de trabajo, domicilio.
Sociales	Normas sociales, tenencia de la tierra, capacidad adquisitiva e inversión social, normas universitarias y de las prácticas extensionistas. Compromiso institucional-organizacional.	Roles de género, relaciones de poder (género, estrato social), mitos y estereotipos, alternativas de recreación-entretenimiento juvenil y familiar. Servicios públicos. Condición laboral (trabajo informal).
Ambientales	Áreas protegidas costarricenses, actividades productivas primarias sostenibles y turismo rural comunitario, protección de suelos, prácticas agroecológicas.	Acciones ambientalistas públicas. Condiciones geográficas y climáticas (ubicación, vías de acceso, inundaciones, lejanía), acceso a internet, sobreexplotación de los recursos naturales.

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio de caso de UNA, Costa Rica y Zlateva (2016).

Como se puede observar en la tabla anterior, algunos factores de conversión personal que favorecieron la expansión de las capacidades de las personas locales se relacionaron con sus características personales a partir de sus valores, actitudes y estilo de vida. En el ámbito social, resultaron altamente influyentes aspectos como tenencia de la tierra, capacidad adquisitiva, inversión social, normas universitarias y de las prácticas extensionistas y el compromiso institucional y organizacional. En lo ambiental, resultó favorable la disponibilidad de zonas naturales protegidas, prácticas socio productivas sostenibles, entre otras.

Por el otro lado, en los factores de conversión encontramos la obstaculización de factores de conversión personal relacionados con la salud, edad, creencias, prejuicios (rol estereotipado), analfabetismo, sexo, desconfianza, bajo dominio de las TIC, carga de trabajo y domicilio. En los factores sociales, destacaron la influencia de los roles de género, relaciones de poder (género, estrato social), mitos y estereotipos, condición laboral (trabajo informal) y de acceso a los servicios públicos. Asimismo, en lo ambiental, interfirió negativamente la escasez de acciones ambientalistas públicas y las difíciles condiciones geográficas y climáticas (ubicación, vías de acceso, inundaciones, lejanía).

Los participantes locales mostraron un entrecruce de vínculos entre factores de conversión. Por ejemplo, entre los factores de conversión *personales*, como edad, sexo, nivel educativo, domicilio, los *sociales*, por ejemplo, roles de género, relaciones de poder, clase social y tenencia de la tierra y los *ambientales*, como las condiciones geográficas y climáticas (dependiendo de

donde vivan, se exponen a inundaciones o no tienen carreteras aceptables) o de mal acceso a internet (por su ubicación). Para citar un ejemplo, una persona adulta mayor, sin escolaridad ni tenencia de tierra y sin dominio de las TIC presentó mayores dificultades para desarrollar las capacidades en relación con aquellas personas que leen y escriben, tienen dominio de las TIC y tienen mayor capacidad adquisitiva. Factores de conversión como la disponibilidad de medio de transporte propio y el dominio de las TIC resultaron muy influyentes en las oportunidades de las personas de conseguir logros reales.

Varios de los factores de conversión presentes en las experiencias, develaron un trabajo extensionista en territorios excluidos de lo institucional, lo económico, lo tecnológico y lo cultural. Tanto en el caso de Argentina como en el de Costa Rica, prevalecieron procesos sustantivos universitarios con grupos en condición de exclusión social. Si bien los participantes de las comunidades demostraron contar con factores beneficiosos para las relaciones universidad-comunidad, relacionados con su estilo de vida, valores y actitudes, también demostraron importantes barreras para el trabajo conjunto causadas por las relaciones de poder, la desconfianza con las instituciones públicas, empleo precarizado o informal y excesivas jornadas de trabajo.

El factor económico y cultural, particularmente en el caso de Costa Rica, resultó altamente influyente en las posibilidades de participación, apropiación del proceso extensionista y, por ende, de la expansión de las capacidades. Se identificaron, además, en algunos casos, la indisposición al compromiso y la corresponsabilidad en el desarrollo de las iniciativas locales. Se detectaron acciones diversas de marginación, exclusión, omisión, rechazo o invisibilización de personas, por parte de algunos miembros locales; por ejemplo, las personas adultas mayores, de más bajos ingresos, analfabetas y sin transporte propio, fueron las más afectadas.

Durante las actividades extensionista, el estudiantado puso alertas sobre la presencia de algunas injusticias epistémicas, temática abordada por Fricker (2017). Por ejemplo, los pobladores presentaron la injusticia epistémica testimonial cuando por sus prejuicios y creencias locales dan mayor exceso de poder y credibilidad a los participantes externos a la comunidad. Las comunidades expresaron que el conocimiento lo poseen las personas externas (“de afuera”) y tal conocimiento fue concebido con superioridad respecto al que poseen en la comunidad. Esto genera que la comunidad ofrezca excesiva atención, consentimiento, sumisión y valoración a ciertas voces en las decisiones locales, como, de funcionarios públicos, autoridades religiosas, intermediarios y vendedores.

Asimismo, se mostraron algunas evidencias de interseccionalidad de género²⁴, revelando cómo son experimentadas las intersecciones entre clase y género, principalmente. En las prácticas extensionistas, se pudieron percibir las influencias que ejercen las relaciones de poder (género y capacidad adquisitiva) y cómo se causó desigualdad de trato y marginación a mujeres, a partir de factores de conversión como edad, estado civil, escolaridad, tenencia de la tierra, condición económica y laboral. En el ámbito público, la participación de las mujeres tendió a focalizarse en atender actividades logísticas (encargadas de la alimentación y convocatorias), privándolas, total o parcialmente de la toma de decisiones, especialmente por sus propias parejas.

En ambos contextos, quedó registrada la dificultad impuesta por la falta de alfabetización. Las personas que no saben leer y escribir presentaron menor dominio de las TIC (telefonía, aplicaciones de mensajería por internet, correo electrónico, cómputo, impresoras, sistemas contables) lo que les redujo la posibilidad de acceder a espacios e información y aprovechar los beneficios de logros obtenidos en la relación universidad-comunidad. Estos factores influyeron

²⁴ Enfoque teórico, metodológico y político feminista utilizado en sus inicios para revelar la dominación colonial y patriarcal y, más recientemente, para dar razón del entrecruzamiento imbricado en las relaciones de poder, entre clase, raza y género (Viveros, 2016).

en las posibilidades de comunicación, participación y negociación con intermediarios e instituciones de parte de las personas locales.

En los factores sociales, cabe destacar que, se identificaron los factores institucionales vinculados con las universidades. A partir de los dos estudios de caso, la universidad requiere promover transformaciones institucionales y educativas que consigan disponer de las condiciones que potencien la transformación de los recursos institucionales en capacidades estudiantiles y de las comunidades. Estos factores de conversión que dependen de las universidades, contruidos a partir del enfoque de las capacidades, rindieron adelantos valiosos para promover una institucionalidad inclusiva de la comunicación universidad-comunidad en el proceso formativo. Estos factores universitarios apuntaron a la prioridad de conseguir transformaciones universitarias y educativas a favor de la extensión universitaria.

A continuación, profundizaremos en los factores de conversión institucionales identificados, por el interés intrínseco de esta investigación, para lograr una gestión universitaria alineada con la expansión de capacidades humanas derivadas de la extensión transformadora. La intención es ahondar en posibles cambios de los factores de conversión que permitan elevar el aprovechamiento de los recursos disponibles en las universidades, en las comunidades y en las instituciones públicas participantes. Se pretende fomentar las condiciones institucionales universitarias que favorezcan los seres y haceres valiosos para los participantes (Walker, 2007) y, consecuentemente, se incrementen las capacidades humanas conseguidas durante el proceso extensionista.

8.3.2.1. Transformaciones universitarias requeridas para una extensión transformadora

El factor institucional (universitario) sugirió impulsar transformaciones institucionales. Se reportó la necesidad de promover cambios en la gestión académica y la cultura institucional para asegurar: i) la visión política universitaria requerida, ii) la apertura e interés docente, iii) la acreditación docente y estudiantil de esas prácticas, y, finalmente, iv) la actualización docente en esta función sustantiva.

Visión política universitaria concerniente a la extensión universitaria

Cuando analizamos los señalamientos de las transformaciones universitarias, concebidas desde las visiones de los participantes, detectamos la exigencia de una visión estratégica-política institucional como requerimiento básico para la ampliación de las capacidades de las personas participantes de la extensión universitaria. Tanto en Argentina como en Costa Rica, se puso énfasis en que función sustantiva ha de aspirar a objetivos ético políticos establecidos desde la filosofía latinoamericana de la extensión universitaria. Esta visión ético política universitaria, al transversalizar la institucionalidad²⁵, conseguiría aumentar el potencial de resultados en el desarrollo humano de las personas.

Por ejemplo, se percibió alta la responsabilidad e influencia que ejercen las distintas unidades organizativas institucionales, a saber: los Órganos Colegiados Superiores, la Dirección Superior Ejecutiva y las instancias que ejecutan la acción sustantiva (UNA, 2016). Es decir, la condicionante de disponer de equipos de gestión académica y docentes con el conocimiento, la disponibilidad y los compromisos requeridos para promover la extensión universitaria en todos los estamentos, desde las diversas vías institucionales formales e informales.

A partir de lo anterior, los participantes de esta investigación interpelaron nutrir intrínsecamente la cultura institucional para conseguir revertir los intereses apegados a lo económico, hoy dominantes en las universidades (Suleman, 2016; Wilson-Strydom y Walker,

²⁵ Se refiere a la cultura de la organización, "a los hábitos y las prácticas de la organización, sus normas (escritas y no escritas) [que] influyen en la conducta de las personas de la organización y de las que se relacionan con ellas" (Lozano, 2012, p. 79).

2015; García y Mirón, 2013). Esta reorientación incluiría encaminar a la universidad hacia los objetivos extensionistas de comunicación dialógica universidad-comunidad, formación integral e integralidad de las funciones y procesos (Sena, 2007; González, 2006; González, 1996).

Sin lugar a duda, concordamos en que tanto la disolución de la actual burocracia administrativa como la integración de la dimensión administrativa en el trabajo extensionista son básicos para la transformación institucional (Monge, Méndez y González, 2021). La extensión debiera asumirse y vivirse desde una postura ético-política de toda la comunidad universitaria. Por ende, se reducirían las iniciativas priorizadas en las acciones universidad-comunidad apegadas a intereses exclusivamente económicos, utilitaristas, con objetivos de ampliación de los ingresos, empleo, mercadeo, diversificación productiva y transferencia técnica a los grupos locales y a los sectores productivos. Sin postergar otros temas vinculados al ambiente, a los derechos humanos (acceso al agua, libertades, igualdad) y a los cambios en las estructuras de poder local (relaciones de poder).

La comunidad universitaria participante comunicó su aspiración de contar con una universidad que dé atención a la convivencia humana y a fomentar una relación armoniosa con la tierra, el agua, las semillas y las cuestiones ambientales. Así, el proceso extensionista ha de estar centrado en torno a las personas y el ambiente. Se conoció de otros temas que ameritaban más fuerza en el ámbito del desarrollo social-comunitario, como el dar atención a los desafíos socio ambientales, en temas como derechos humanos, género, gestión de residuos, agricultura orgánica, agroecología, diversidades sexuales y culturales, lectura, deporte, creación musical, danza y teatro y demás alternativas del arte y la cultura.

De cualquier modo, para transitar hacia un modelo de universidad inclusivo de la extensión se planteó un cambio radical de la institucionalidad. De ahí que se señalaran como esenciales, al interior de las universidades, cambios de diversa naturaleza y magnitud. Estos cambios apuntaron al mejoramiento del modelo pedagógico, de los planes de estudio, la sensibilización, el conocimiento y la visión crítica en la gestión académica, la (re)conceptualización de la extensión crítica, la implicación de las cátedras, la apropiación de espacios abiertos al debate y la reflexión epistemológica, académica y política, de los planes operativos. Entonces, corresponde a las universidades asegurar la pertinencia y calidad en la gestión académica, con énfasis en el recurso humano (académico y administrativo) que tributen a los intereses de la educación integral, transformadora.

En esa misma línea, resultó evidente que la comunidad universitaria no se ha apropiado debidamente de la misión, visión, principios, valores y fines de los estatutos orgánicos y otras normativas establecidas de la universidad. Hoy la defensa de la calidad de la educación como bien público es prácticamente una utopía en los contextos universitarios. Mientras, son múltiples las complicidades de la comunidad universitaria con los objetivos internacionales de empleabilidad, rankings y publicaciones de impacto (Alarcón y Guirao, 2013; Mato, 2013; Sutz, 2010). Por eso, a propósito, se enaltece la contribución estudiantil que convocó a recuperar valores y comprender el significado institucional otorgado a ciertos conceptos, que re-significan la extensión y la integralidad de las tres funciones.

En los casos que tratamos, se identificaron dos líneas estratégicas a favor de la extensión que reclaman la mediación de la gestión académica. La primera discurre sobre la calidad del trabajo extensionista; la segunda, en la coproducción y recuperación del conocimiento producido. La calidad de la extensión en la universidad requiere de un tratamiento integral, inter y transdisciplinario de las problemáticas de las comunidades, que consiga conectar de manera efectiva a la realidad de los territorios con la transformación social y la política pública inclusiva. Para la coproducción, ha de encargarse de coproducir con la comunidad, mediante la integración de las funciones sustantivas universitarias, inter y transdisciplinariamente, y asegurarse de sistematizar un nuevo conocimiento útil para el contexto. Este conocimiento nuevo aportará

nuevos recursos para la reflexión, para re-pensar y nutrir la academia y actualizará constantemente el reservorio de conocimiento que hasta hoy ha sido prácticamente desechado.

En ambos contextos universitarios explorados, la coproducción y la recuperación del conocimiento construido históricamente, con y desde relaciones universidad-comunidad, restringieron con dinámica aspiración la disponibilidad de productos académicos contextualizados²⁶ y apremiantes para la formación universitaria, la protección de la vida, del ambiente y la sociedad. Por eso, en las relaciones universidad-comunidad, no fue extraño encontrar el tratamiento de una buena parte de las problemáticas territoriales desde lo económico, en marcadas orientaciones de colaboración para la realización de iniciativas de corte socio productivo y empresarial.

A la luz de lo anterior, detectamos múltiples tensiones y contradicciones en ciertos factores universitarios influyentes en la relación universidad-comunidad, que requieren ser investigados. Si bien es cierto que las iniciativas extensionistas a impulsar localmente surgen desde las necesidades sentidas de los propios tejidos sociales y redes locales, también la integralidad debiera ser debidamente comunicada, debatida y promovida con las personas, organizaciones y movimientos locales con los que se trabaja. La orientación ética-política extensionista, hacia una educación para la transformación social, confirma la exigencia de una contrapartida de pensamiento crítico para propiciar la hermenéutica colectiva (Ghiso, 2000) y garantizar objetivos comunicacional – dialógicos: doble hermenéutica (Menéndez, 2016).

Apertura e interés docente

Como segundo factor de transformación universitaria, los participantes destacaron la fortaleza de disponer de un *personal académico con la apertura e interés* para impulsar las reformas que se demandan actualmente. Por consiguiente, la universidad debe asegurar los cambios en el perfil de los docentes por contratar, así como la capacitación y evaluación constante de sus logros en extensión lo que, a la vez, sugiere la dotación de recursos para estos afectos.

En los estudios de caso estudiados, se subrayó reiteradamente la vitalidad de docentes con una postura ético-político y pedagógico coherente con la extensión, la actitud y los medios para desarrollar una docencia inclusiva de la investigación y la extensión universitaria. A medida que se consiga mayor vinculación teórico-práctica en la atención a temas de agenda país con personas y grupos en condición de vulnerabilidad social, se propiciarán mayores cambios en la vida de las personas, en el ambiente y en todo aquello necesario en pos de una sociedad mejor. Por todo lo anterior expuesto, fue clara la aspiración a una ruptura en la cultura institucional actual, a favor de espacios de problematización y el estudio teórico-epistemológico de la extensión, focalizado en la persona, en retroalimentar decisiones sociales con incidencia en planos políticos y estructurales, que sirvan de referentes nacionales para tomar decisiones que favorezcan el bienestar.

Acreditación docente y estudiantil de la extensión

Para conseguir el estímulo estudiantil y académico, fue considerado vital que se propicie la acreditación docente y estudiantil de la extensión. Los participantes universitarios demostraron la necesidad del establecimiento de un reglamento que institucionalice el reconocimiento del proceso extensionista, donde se pondere equilibradamente la extensión y la investigación y se reconozcan los distintos paradigmas de la investigación. Se observó como, por el contrario, las evaluaciones actuales de la producción en los contextos costarricenses recompensan prioritariamente las corrientes positivistas y pos-positivistas, en detrimento de la producción extensionista. Si bien el discurso extensionista está institucionalizado, no garantiza su materialización ni el reconocimiento acreditado. En consecuencia, el ascenso laboral, para el

²⁶ Recuperación de historia, visiones sociales, contenidos teóricos, metodológicos y material didáctico.

cuerpo extensionista resulta mucho más lento que para el cuerpo investigador (Monge, Méndez y González, 2021). Atendiendo a estas consideraciones, resultó fundamental el cumplimiento del carácter integral en el perfil del académico y del graduado que favorezcan la evaluación de la trayectoria académica, la coproducción y la incorporación curricular de la extensión universitaria.

En virtud de los resultados de los estudios de caso, se detectó una nueva clave de integración en la gestión académica, para alcanzar una universidad transformadora (Diagrama 8.3). La misma consiste en cambios en la gestión académica y la cultura institucional a favor de la coherencia en: i) el modelo de universidad (el estatuto orgánico, el modelo pedagógico, reglamentos, normas, asignación presupuestaria, cultura de coproducción de conocimiento), ii) el perfil académico (postura ético-político y pedagógica, evaluación académica integral,) y iii) los planes de estudio y PPAA integrales (contenidos teórico humanizantes, mediación pedagógica, evaluación integral de las asignaturas). Dicho sucintamente, la integralidad de las funciones debe ser parte intrínseca del modelo de universidad, del perfil académico y de los planes de estudios constantemente, así como la orientación de determinados valores, principios y fines de la extensión universitaria.

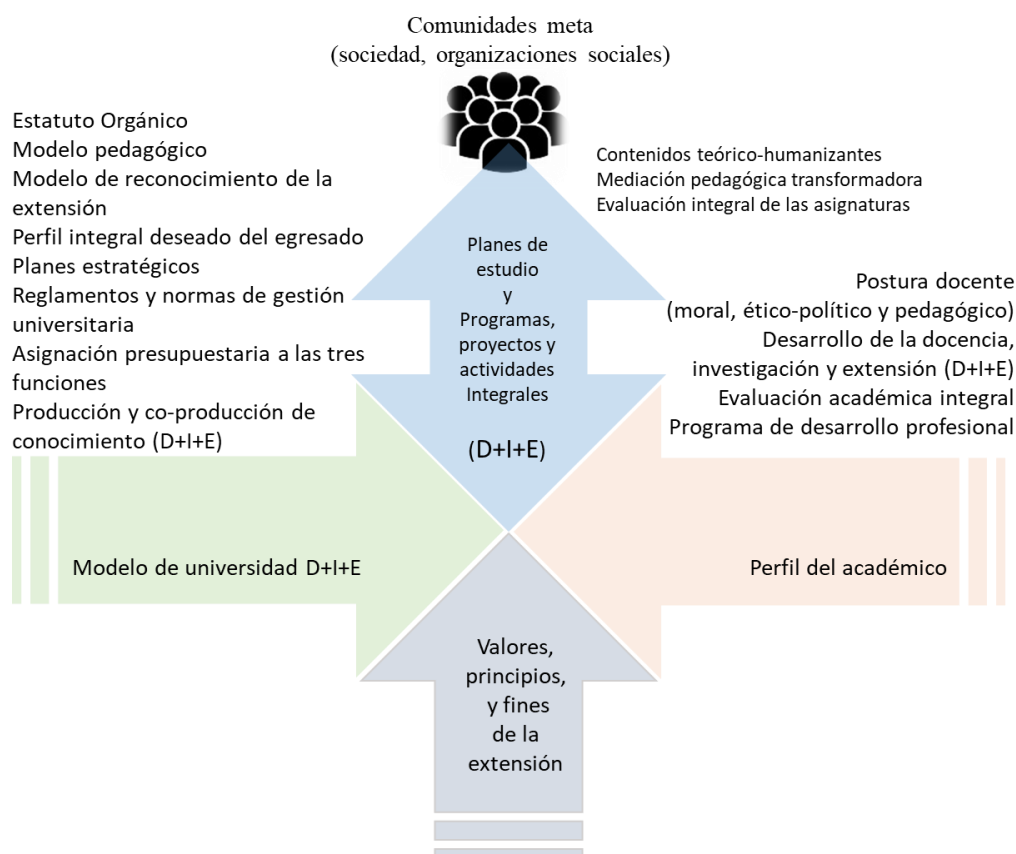


Diagrama 8.3. Gestión académica para disponer de una universidad transformadora

Fuente: Elaboración propia.

Actualización docente en extensión universitaria para la coproducción de conocimiento

Finalmente, en el bloque de las transformaciones universitarias requeridas, se constató el factor de *actualización docente en extensión universitaria* para la coproducción de conocimiento. El cuerpo extensionista y de gestión académica abogó por un programa de actualización institucional para trabajar de acuerdo con el modelo de universidad, del perfil académico y de egresado inclusivo de la extensión universitaria. Particularmente, los participantes universitarios destacaron las demandas de actualización en contenidos ético-políticos, teóricos,

metodológicos y de producción académica asociados con los procesos y funciones sustantivas académicas. El estudiantado solicitó del cuerpo docente, promover el conocimiento teórico, analítico e instrumental necesario para acercarse a las realidades y contribuir a resolver las condiciones de personas, organizaciones y comunidades. Pidieron acciones de actualización profesional que eleven la capacidad docente de modo que les ayude a proveerles los espacios para debate, problematización y reflexión crítica del proceso extensionista en el aula (Jara, 2018; Freire, 2005).

En dos planos se evidenció insatisfacción con las capacidades académicas instaladas en extensión universitaria. De ahí que, se encontraron muestras de descontento por parte del cuerpo extensionista con el rendimiento de los equipos gestores de las Vicerrectorías y del estudiantado respecto al cuerpo docente. Se incluyó la sugerencia de promover la articulación de la investigación en el proceso extensionista, así como cultivar perspectivas, postura y presupuestos que requieren tenerse en cuenta en el trabajo universidad-comunidad, vinculados con la investigación cualitativa, el diálogo de saberes y la investigación militante. En muchos casos, el estudiantado hizo hincapié en que a la universidad le corresponde buscar y aceptar espacios para aprender de la comunidad, de sus movimientos sociales, historia y territorios.

Importante destacar que existen reciprocidades y relaciones dialécticas entre los factores de conversión identificados. Es decir, cuando la universidad consigue cambios positivos, por ejemplo, en la visión ético-político institucional se reactivará un sinnúmero de avances en otros factores y viceversa. Con ello, se ampliará el abanico de oportunidades a lo interno y externo de las universidades. Puesto que, al disponerse de un recurso humano universitario implicado políticamente con objetivos nacionales e internacionales de inclusión, cohesión, justicia social y protección ambiental (Menéndez, 2011), se contará con la disposición para garantizar los cambios administrativos que viabilicen la curricularización de la extensión universitaria, y con ello, favores directos a la formación universitaria integral y la promoción de la democracia.

A manera de conclusión, es posible destacar que las transformaciones universitarias planteadas por el enfoque de las capacidades, sin lugar a duda, marcan caminos esperanzadores para una institucionalidad y una gestión académica capaz de modificar el futuro de la extensión latinoamericana hacia caminos inherente a su profunda vocación social.

8.3.2.2. Transformaciones educativas requeridas para una extensión transformadora

El factor de *transformaciones educativas*, en los dos casos latinoamericanos estudiados, reportaron similitudes en las visiones de cambio institucional. Algunas de esas visiones se resumen concretamente en dar la prioridad de lograr: i) la integración curricular de la extensión en el proceso formativo, ii) el dominio intelectual docente de la integralidad de las funciones y procesos, iii) la integración (inter y trans) disciplinaria y de las visiones de los paradigmas de constructivismo, teorías crítica y participativos, iv) la acción multiorganizacional, con activa participación de los movimientos sociales y las organizaciones sociales de base y v) el crédito institucional y reconocimiento académico equiparable al que se le otorga a la investigación y la docencia. Por estas razones, las solicitudes de fortalecimiento conceptual, filosófico, teórico y metodológico en el proceso de la extensión resonaron constantemente, a lo largo del análisis de los factores de conversión, y, estratégicamente, un mayor vínculo con la investigación para el tratamiento integral de las problemáticas sociales y comunitarias.

Integración de las funciones sustantivas académicas

La integración *de las funciones sustantivas académicas* se distinguió como el principal medio de generación de aportes técnicos, científicos, actualizados y transformadores de las diferentes realidades nacionales. El conocimiento no se limitó al espacio de aprendizaje de la cátedra formal, en este caso un salón de clase. El aprendizaje más allá de concebirse como la adquisición de conocimiento y recursos teóricos, se complementó al integrar procesos investigativos y

extensionistas inclusivos de los saberes populares, las experiencias y las realidades de las personas participantes en los procesos. Más que contrastar se buscó integrar conocimientos teóricos (rationales) y experiencias vivenciales (cognitivas, experienciales) significativas. Esto puso al descubierto que los programas de estudio están sujetos a cambios, adaptaciones, reformas y descubrimientos, según el nuevo conocimiento generado en contexto. Por tanto, en las aulas universitarias, en los centros de investigación, en las comunidades y en las organizaciones hay criterios, insumos y experiencias que, integradas, generaron complementariedad en el proceso formativo y de transformación social.

Visión universitaria integral del perfil deseado del egresado

En la *visión universitaria integral del profesionalismo al que aspira la universidad*, desde la extensión universitaria, el pedido de definición e institucionalización fue concluyente. Este factor guardó una oportuna afinidad con la aportación de Walker y McLean (2013). De ahí que, el cuerpo docente se interesó en modificar el perfil de la persona egresada, ajustando los objetivos y contenidos educativos con las funciones que satisfagan tanto las demandas del sector laboral como las que solicitan las comunidades, el ambiente y la humanidad en su conjunto. No obstante, la posición ética del cuerpo extensionista es radicalmente antagónico con una educación que responda únicamente desde la lógica utilitarista, para satisfacer las demandas de mercado y las ambiciones materiales.

De cualquier modo, la formación integral confluía con objetivos de conformación de una masa crítica activa, centrada en intereses emancipatorios, integrada por profesionales con capacidades, habilidades, destrezas y valores para dirigir el futuro de la humanidad. En otras palabras, la extensión universitaria es acción ética-política desde los primeros pasos de acercamiento a una comunidad, al escoger con quienes realizar el proceso; incluso, al trabajar colectivamente.

Según este ideario, las personas egresadas universitarias no solo deben tener las competencias del mercado sino las sensibilidades y posturas profesionales ético-políticas que les permitan un mejor desempeño profesional y ciudadano. Así pues, muchas virtudes vitales para completar ese desempeño están prácticamente ausentes del proceso formativo actual, como la humildad, la empatía, el compromiso, la cohesión, la confianza, la seguridad, la determinación y la creatividad en la resolución de problemáticas sociales. Hoy día, encontrar estudiantes con visiones críticas intrínsecas sobre las estructuras de poder locales, nacionales y globales e indignación frente a la ausencia del sector público en comunidades vulnerables parecen aspiraciones políticas inalcanzables; en consecuencia, la extensión demuestra potencial en la formación profesional desde la posibilidad de que el egresado asuma la transformación personal y sea agente de cambio social.

Considerando lo anterior, cuando la universidad ofrece una formación netamente escolarizada, desvinculada de la extensión y, por ende, del contexto, priva al futuro profesional del contacto con la comunidad, las organizaciones y los movimientos sociales, vitales para la transformación social personal y colectiva. La extensión sirve para aportar a un mejor aprovechamiento permanente de la experiencia, mediante la construcción y actualización del conocimiento integral cognitivo (conocimiento técnico, profesional y de cultura general) con lo afectivo (valores, emociones, sentimientos, aspiraciones); todo lo que es necesario tomar en cuenta en la formación integral del universitario.

Puesta en valor de lo subjetivo y lo social

La *puesta en valor de lo subjetivo y lo social en la formación universitaria* fue de los factores de la extensión, que mayormente tributa al pensamiento Freireriano, de la educación popular y de género. Por unanimidad, los participantes abogaron por un proceso extensionista transformador, humanizador, en el cual predomine la implicación personal, el involucramiento

afectivo, con espacios amenos (alegres, placenteros, participativos), de confianza entre las personas y, sobre todo, con esfuerzos desde el amor, la humildad, el respeto y la compasión por y entre personas. Asimismo, una relación de cuidado por el otro, con oportunidades estimulantes para todas las personas participantes, con un lenguaje apropiado, que concilia lo coloquial y lo científico (Vargas, Monge y Monge, 2020).

En resumen, el estudiantado impugna un proceso formativo incapaz de humanizarles y movilizarles su capacidad de ir a la acción. De ahí la transcendencia de experiencias de aprendizaje reflexivas, que les interpele sus emociones y sentimientos y les inspire éticamente en el ámbito personal y profesional.

Vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales

El siguiente factor, denominado de *los vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales*, sintoniza con el ámbito pedagógico, con la convocatoria a romper la verticalidad, las fronteras de los imaginarios tradicionalistas del conocimiento y los muros físicos de los campus universitarios, para fortalecer la democracia, para democratizar el conocimiento. Los sectores populares clamaron un mayor acceso al conocimiento e información sobre los medios que se disponen para que la juventud local continúe sus estudios universitarios. Este factor de carácter externo mostró más vida y pertinencia social universitaria ante el hecho de que la integración del conocimiento con el saber de las organizaciones, de las comunidades locales, nutre a todos los participantes y genera nuevo conocimiento, de modo que todo regresa re-dimensionado a la universidad. En el establecimiento de estos vínculos con las fuerzas vivas comunitarias y sociales, se pidió ajustes de los tiempos universitarios, que permitan una presencia anual ininterrumpida de la universidad.

Se subrayaron como prioridad que, los participantes universitarios, facilitaran a la comunidad la sensibilización de los objetivos extensionistas, su información adecuada, las condiciones pedagógicas, institucionales (objetivos del curso, jornada asignada, recursos, productos esperados, alcances de las prácticas, otros) del estudiantado y el equipo docente participante, así como la planificación de procesos de devolución y rendición de cuentas a la comunidad.

Sostenibilidad de las prácticas extensionistas

La *sostenibilidad* de este proceso ganó a todas luces un protagonismo importante en esta investigación; se detectó un sinnúmero de tensiones, contradicciones e incongruencias en los discursos todos los participantes: estudiantiles, personas de las comunidades y del cuerpo extensionista y gestor académico. Se señalaron los grandes vacíos en los planteamientos integrales, beligerancia informativa y de tratamiento de temas vitales para la vida de las personas, en el área de salud, relaciones familiares, comunitaria, género, ambiente, derechos y cohesión interinstitucional. La sostenibilidad se planteó en términos de integralidad en el tratamiento de las problemáticas y de permitir a la comunidad la optimización en su ampliación de las capacidades colectivas, de deliberación colectiva con visión política, organización comunitaria, cooperación comunitaria-institucional, prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos y la auto gestión organizacional de los procesos sociales y comunitarios.

Si observamos el caso particular de Cureña (Costa Rica), la sostenibilidad actual y futura del proceso extensionista por parte de las comunidades presentó restricciones. Por ejemplo, se dispusieron de pocos espacios de información vinculados al proceso mismo, a los objetivos y alcances de la extensión. Considerando lo señalado por educadores populares, como Jara (2018) o Freire (2005), se echó de menos espacios de problematización colectiva de temas asociados con su bienestar, derechos humanos, posibilidades de cambio social, normativa nacional, análisis crítico de realidades nacionales con la reflexión-concientización-construcción-acción, y acciones de entrega de las responsabilidades a los pobladores locales para promover la

autonomía y la capacidad de agencia local. Hubo una insuficiente planificación de corto, mediano y largo plazo y de la evaluación requerida, de acuerdo con los objetivos y expectativas individuales y colectivas de los participantes. También escasearon las acciones de investigación, producción académica y recuperación del conocimiento conseguido durante el proceso extensionista.

En tanto la experiencia de UNR con el Club Social y Deportivo 20 Amigos y con la Cooperativa de Trabajo Vía Honda, evidenció el potencial multiplicador y (re)generador de la metodología altamente participativa, el carácter crítico-reflexivo del proceso y la calidad de los temas tratados con los actores locales. La naturaleza y tipo de relaciones, aprendizajes y oportunidades de desarrollo activadas participativamente, influyeron en la autonomía local. Tal avance se reflejó en el incremento del protagonismo, liderazgo y confianza en la toma de decisiones individuales y colectivas conseguido.

Así, no todas las experiencias estudiadas suscitaron la capacidad emancipatoria y liberadora en las personas participantes. Encontramos que en aquellos los procesos sociales y comunitarios donde no afloraron tales oportunidades y potencialidades transformadoras, los representantes locales revelaron los mayores niveles de insatisfacción con su desempeño y logros individuales, organizativos y comunales alcanzados.

A partir de lo anterior y en relación con el asistencialismo, se logró detectar sus vínculos con las tendencias al modelo extensionista de corte economicista (Serna, 2007; Valsagna, 1997, González, 1996). Sirvan de ejemplo en el caso de Cureña, la concentración de la atención de la actividad productiva ganadera (comercialización de leche y queso), respecto a la promoción de los derechos humanos universales y de manejo de la normativa nacional como oportunidades para luchar por mejores condiciones de vida, de acceso a servicios básicos y de prevención de riesgos naturales. Si bien la problemática socio productiva se abordó mediante el cooperativismo, la atención de otras problemáticas sociales vitales para su calidad de vida se ha visto postergada en el tiempo. No era de extrañar, tampoco, en dicho proceso sustantivo, la falencia del componente de sostenibilidad ambiental, evidenciadas en áreas como el manejo de residuos sólidos, prácticas de protección y conservación y en la educación ambiental.

En ambos estudios de caso, el estudiantado declaró fundamental el desarrollo de cursos prácticos en comunidades y organizaciones para alentar a las personas a participar activamente en los procesos políticos distritales y cantonales (Concejos de Distrito y Concejos Municipales), que les permita conducir los recursos públicos hacia las demandas prioritarias de sus comunidades. Consideraron que tal acción ayudaría con la contribución de estas acciones al aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas y organizativas ante las dificultades comunes, para valorar alternativas y realizar gestiones ante las instituciones públicas.

Por otra parte, cabe señalar que el caso de la UNA, reveló un débil cumplimiento de la naturaleza disruptiva y transformadora de las relaciones universidad-comunidad. Los participantes, por ejemplo, señalaron el excesivo consentimiento y sumisión de algunos participantes internos y externos de la universidad, así como el uso y abuso de poder limitó el cumplimiento de la igualdad de participación y, con ello, la expansión de las capacidades individuales y colectivas locales derivada del proceso desarrollado. Los espacios de decisión local se vieron perjudicados por diversos factores personales (sexo, edad, nivel de alfabetización, creencias, prejuicios), socio económicos y culturales (relaciones de poder, mitos y estereotipos, capacidad adquisitiva, tenencia de tierra) y ambientales (condiciones geográficas y climáticas, acceso a internet, inundaciones, otros). Al punto de que en algunas experiencias fue evidente las dificultades impuestas al proceso extensionista en la aplicación de justicia participativa, atribuidas a la cultura local patriarcal y a la individualidad.

Mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica extensionista estudiantil

Para consolidar el proceso de extensión se requiere el desarrollo de *mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica extensionista estudiantil* permanentemente. Esta investigación aportó una diversidad de recomendaciones pedagógicas y a los planes de estudio desde la base de potencializar una formación integral inclusiva de la extensión universitaria. Las principales recomendaciones giraron en torno a la calidad de la formación en áreas vitales para tales prácticas (teoría, práctica, espacios de reflexión, debates, investigación), la promoción de capacidades estudiantiles, la producción, la difusión y acumulación del conocimiento producido. El estudiantado ostenta una mayor influencia ética-política de su trabajo en las comunidades, por lo que rechaza el tratamiento formal e impropio de actividades de diagnósticos, estrategias, así como el enfoque asistencialista en el que a veces se incurre. Para quienes viven en zonas urbanas, la práctica organizativa tributó particular y fundamentalmente a su visión de país, al acceder a nuevos contextos costarricenses.

Para elevar la calidad en el acompañamiento docente, el estudiantado pide fomentar más la creatividad, la autonomía, la confianza y mejorar la igualdad en la distribución del trabajo social y comunitario entre el estudiantado. De manera que lo sugerido incluye el trabajo estudiantil con un adecuado acompañamiento docente en territorio, lo que significa mayor autonomía y confianza, con asignación de tareas que, lejos de ser muy básicas y restrictivas, fomenten la creatividad en lo profesional y cotidiano, la determinación en el carácter, el compromiso cívico y la responsabilidad ciudadana en la actitud del estudiantado en formación. La confianza docente-estudiante y la planificación académica fueron esenciales para la promoción del aprendizaje progresivo y la autonomía estudiantil. Finalmente, se puso de manifiesto la relevancia de incrementar el número de proyectos de investigación para la profundización teórica, metodológica y operativa del proceso de extensión universitaria, tan insuficiente en los momentos actuales.

Durante la ejecución del trabajo en territorio, surgieron ambigüedades y cuestionamientos ético-políticos, teóricos, y metodológicos; por ello, se sugirió como punto clave que los procesos sustantivos desarrollados en contexto sean críticos, reflexivos, flexibles, innovadores, dinámicos y transformadores. El estudiantado también visualizó relevante las capacitaciones, acompañamientos y asesorías de trabajo universidad-comunidad para conseguir mejoras reales en la búsqueda del bien común. Se requiere una planificación y seguimiento que consolide colectivamente el proceso extensionista; en otras palabras, que formule iniciativas locales, evalúe y monitoree los resultados de los equipos específicos, en momentos y contextos particulares.

8.4. Un modelo de extensión transformadora inspirado en el desarrollo humano

Ante la cuarta pregunta de investigación, ¿Cómo el análisis de capacidades, factores de conversión personal y social e identificación de recursos nos dan elementos clave para pensar en un modelo de extensión universitaria transformadora?, acudimos al espacio evaluativo y normativo facilitado por el enfoque de las capacidades (Robeyns, 2017; Alkire, 2005; Sen, 2000), para concretar el modelo de extensión universitaria al que nos transportan los resultados de esta investigación.

El enfoque de las capacidades nos permitió, hasta el momento, examinar los funcionamientos y las capacidades ampliadas en estudiantes y ciudadanía, así como los recursos y factores de conversión, que favorecen esa consecución en las personas participantes. Así pues, buscamos potencializar una extensión universitaria que consiga, por un lado, la transformación estudiantil y social, gracias a la expansión de las libertades reales de ser, estar, saber, hacer y servir, en lo que las personas participantes más valoran (Deneulin, 2018; Robeyns, 2009; Sen, 2000); por otro lado, sentar en los universitarios un compromiso ético que les conduzca a ser agentes de

formación integral, democratización y coproducción de conocimiento para la resolución de problemáticas socio históricas, el deterioro ambiental vigente y la sociedad en general.

La información empírica recolectada demarcó la afinidad de los resultados individuales y colectivos con componentes de vital trascendencia para la transformación social, la educación como bien público y el compromiso ético-político de la comunidad universitaria participante. Tal resultado constituye un insumo orientativo para esta función sustantiva universitaria.

En este punto de la investigación, disponemos del índice de capacidades estudiantiles más valoradas de la extensión, que les permitieron conseguir su propia transformación humana, reportados en sus logros reales propicios para aportar desde los ámbitos personal, comunitario y profesional. Estas capacidades son: i) conjugar su conocimiento con la práctica; ii) mejorar la perspectiva crítica de la realidad nacional; iii) mejorar la sensibilidad, la afiliación y cohesión la social, vi) reforzar la visión social y la ética de la profesión, v) fortalecer habilidades diversas como comunicación, creatividad, autonomía, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad y, vi) ser agentes de cambio personales, comunales, organizacionales y profesionales.

Por su parte, en el ámbito local, disponemos del índice de capacidades de las comunidades, individuales y colectivas esenciales conseguidas (Boni Millán y Millán, 2017; Ibrahim, 2006; Sen, 2000), más valoradas de la extensión universitaria, según estudio de caso realizados. El análisis de las capacidades individuales reveló una expansión de oportunidades o libertades individuales y colectivas ampliadas que les permitió estar, hacer, saber o ser capaces de: i) capacidades diversas: comunicación, confianza y trabajo en equipo, ii) reflexividad y visión crítica y iii) ser agentes de cambio. Mientras en lo colectivo, lo más valoradas se relacionó con: i) deliberación colectiva con visión política, ii) organización comunitaria orientada al bien común, iii) cooperación comunal-institucional, iv) fortalecimiento de prácticas técnico productivas y nuevos emprendimientos colectivos y v) auto gestión organizacional de los procesos sociales y comunitarios.

En la Diagrama 8.4 se presenta la configuración de recursos y factores de conversión para fortalecer las oportunidades de expansión de capacidades individuales y colectivas.



Diagrama 8.4. La extensión universitaria transformadora en capacidades estudiantiles y de las comunidades desde el desarrollo humano

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados en ambos grupos (estudiantes y ciudadanía) evidenciaron que la extensión universitaria consiguió aportar a los objetivos centrales del desarrollo humano para que estudiantes y ciudadanía se convirtieran en agentes de su propia vida, dentro y fuera de las comunidades (Alkire y Deneulin, 2018). Esto confirma, además, el postulado de Sen (1999) sobre el potencial que tiene la participación activa de las personas tanto en la configuración de su propio destino como para dejar de ser receptores pasivos de los procesos sustantivos, por las capacidades conseguidas a favor de su propio desarrollo. De esta manera, se corrobora la necesidad de adoptar medidas especiales para que todas las personas tengan oportunidades similares de participar en la toma de decisiones colectivas, empoderamiento y sentido de autoestima.

Con el enfoque de la extensión crítica, las experiencias ostentaron una mayor coherencia y cumplimiento de los postulados centrales del desarrollo (Nussbaum, 2000; Sen, 2000). Ese enfoque guarda una mayor cercanía con las visiones teóricas de los bienes, servicios y políticas sociales, centrado en dar oportunidades a las personas de transformar los recursos materiales e inmateriales en funcionamientos y capacidades valiosas relativas a la multidimensional del bienestar y la calidad de vida.

Las capacidades humanas estudiantiles y de las personas de las comunidades presentaron fuertes conexiones con: el humanismo, la democratización del conocimiento, civismo, formación integral, razón práctica, habilidades y destrezas, perspectiva crítica del contexto, vínculos y compromisos sociales, justicia social, igualdad, equidad, visión de mundo, ética y vocación de servicio. La suma del conocimiento creado a partir de los cambios en las actitudes, habilidades, destrezas y valores suple la fuerza transformacional necesaria para dar la aspiración, la determinar y el placer de agencia, lo que le conduce a ser, hacer, estar y servir en iniciativas familiares, organizacionales, comunitarias, institucionales, otros, el ámbito individual y colectivo.

No se puede ocultar la intención de la comunidad universitaria consultada en ambos países, respecto a conducir la extensión universitaria a objetivos de superación de los desafíos políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales y las desigualdades en las luchas de poder y las estructuras sociales que generan dominación, opresión y dependencia (Tommasino y Cano, 2016; Tommasino y Stevenazzi, 2016; Freire, 2005). También al interés de promover un diálogo participativo universidad-comunidad que trascienda a lo crítico (Jara, 2018).

A pesar de esas aspiraciones, esta investigación puso en evidencia que lo que extensión exhibe teórica y discursivamente presenta grandes limitaciones a la hora de llevarlo a la práctica. En los dos estudios de caso expuestos, constatamos tal disyuntiva reflejada en las combinaciones de los modelos de extensión transferencista y crítico, esbozados por Tommasino y Cano (2016).

En las relaciones de UNR, Argentina, con el Club Social y Deportivo 20 Amigos y la Cooperativa de Trabajo Vía Honda, las evidencias apuntaron a un proceso mayormente operado por los axiomas de la extensión crítica. En tanto la práctica en la comunidad de Cureña, mostró mayor complejidad de matices. A pesar de los resultados positivos de expansión de capacidades en estudiantes y locales, brotaron contradicciones al permitir la asignación de recursos materiales e inmateriales destinados a las alternativas de mejora de la vida de las personas exclusivamente en torno a la actividad productiva.

Merece aclarar que, el caso Cureña, si bien apuntó a la conformación de una cooperativa para mejorar la producción y comercialización de leche y derivados y así mejorar los ingresos de las familias, toda la acción extensionista se concentró prioritariamente hacia esa iniciativa. Sin embargo, tal asignación de recursos soslayó problemáticas que atentan contra el bienestar inmediato de la población, como eran la provisión de agua potable, debate y reflexión sobre temas de derechos y gestiones de las normativas y políticas públicas en el ámbito local, mejora de las relaciones interpersonales, familiares y de género, entre otras. Ante este contexto, el

proceso cobró distancia de las posturas políticas y el tratamiento integral solicitados, con lo que una buena parte del peso de las decisiones locales giró sobre las visiones economicistas (Valsagna, 1997) o de vínculo empresarial (Serna, 2007).

Cuando la universidad propone mantener una postura ético-política ha de plantearse una visión política clara sobre el tipo de cambio o transformación social que se propone. Por consiguiente, implica decisiones vinculadas no solo al modelo de producción, distribución y consumo de recursos sino también del tipo de relaciones, valores y estilos de vida deseados, a los que se aspira en los distintos ámbitos sociales y medioambientales. Por ello, no es posible dejar al margen la exigencia de atender las dinámicas de dominación, opresión y dependencia que se originan por las luchas de poder y las estructuras sociales (Tommasino y Cano, 2016; Tommasino y Stevenazzi, 2016; Tommasino *et al.*, 2006; Freire, 2005; Tommasino, 1994).

Lo anterior permite asegurar que el enfoque de las capacidades demanda importantes precisiones sobre la prioridad de establecer un modelo de extensión que transforme a las personas en función de las capacidades humanas más valoradas. En otras palabras, un modelo de extensión transformadora que oriente el actuar coherente ético-político institucional, en la gestión académica y en los procesos sustantivos universitarios. De tal requerimiento, emergen contribuciones de nuevas categorías a la institucionalidad universitaria para transitar a una extensión transformadora, a saber:

- i) Definición del horizonte de la extensión transformadora: valores, principios y fines.
- ii) Diseño participativo de estrategias para implementar las transformaciones universitarias y educativas de la extensión transformadora desde el desarrollo humano.
- iii) Creación y actualización de normativa institucional para la extensión transformadora.
- iv) Establecimiento de una cultura institucional y de gestión académica estratégica hacia la extensión transformadora.

8.4.1. Modelo de extensión transformadora: valores, principios y fines

8.4.1.1. Valores de la extensión transformadora inspirados en el enfoque de desarrollo humano

Esta investigación permitió comprender la ampliación de los logros y libertades estudiantiles y ciudadanos conseguidos durante las prácticas de extensión universitaria. Con esos resultados, fue posible verificar su coherencia y estrecha vinculación con la totalidad de los valores del desarrollo humano identificados por Boni y Gasper (2011), como: bienestar, sostenibilidad, participación y empoderamiento y equidad y diversidad. Además de los cinco valores enunciados por el desarrollo humano, se identificaron algunas áreas específicas de mayor repetición: diálogo, autonomía, deliberación democrática, corresponsabilidad, pensamiento crítico, reflexividad, autoestima, Inter y transdisciplinariedad, integralidad de las funciones, creatividad, justicia y cohesión social, formación integral, aprendizajes colaborativos, así como coproducción de conocimiento y de nuevas iniciativas.

En relación con el bienestar, surgió el reconocimiento a la educación pública como bien público y común, por su potencial de desarrollo individual y colectivo, así como por la transformación en las relaciones de las estructuras de poder vigentes. La extensión fue considerada un medio para la contribución a la justicia social, al favorecer a las personas y grupos en desigualdad social, las capacidades para mejorar su vida y su relación con el entorno. Tanto estudiantes como equipos docentes cuestionaron el rol del Estado, de las instituciones públicas y el tipo de perfil de los graduados con miras a reducir la degradación ambiental y las brechas entre el bienestar y la marginación social. En ese sentido, fue considerado efectivo generar acciones sociales integrales a partir de la inter y transdisciplinariedad, el diálogo, la colectividad, la solidaridad, la búsqueda del bien común y la esperanza de un futuro mejor.

El estudiantado puso empeño en orientar el cambio social mediante la *participación activa*, el *empoderamiento* y la corresponsabilidad social. Las prácticas extensionistas se concibieron

como espacios de aprendizaje personal y profesional vitales para su desarrollo, gracias a las oportunidades de ser, hacer y servir a las demás personas. No obstante, consideraron fundamental permitirles una participación que favorezca su autonomía, creatividad y confianza. En el ámbito local, solicitaron un proceso extensionista enfocado a mejorar la gestión organizativa y el diálogo deliberativo, para sostener sus propios proyectos organizativos, comunales, multiorganizacionales y hacer valer su voz en decisiones públicas dentro y fuera de su comunidad. Se identificó la necesidad de potenciar mayores espacios para que el estudiantado y la sociedad debatan y reflexionen sobre temas centrales para el desarrollo integral y la gestión ambiental. Asimismo, abrir mayores oportunidades para que las necesidades, expectativas y visiones de las personas locales sean escuchadas y valoradas antes y durante la ejecución, en la planificación y el seguimiento de los proyectos locales.

En la *sostenibilidad*, los representantes de las comunidades destacaron prioritariamente el interés de sostener la gestión organizacional y comunitaria en el corto, mediano y largo plazo, sin dependencia de agentes externos. Las comunidades demandan de programas y proyectos académicos integrales que favorezcan el liderazgo comunitario con destrezas y habilidades para el desarrollo organizacional y comunitario. Además, propiciar la articulación responsable de las organizaciones sociales de base e instituciones públicas que colaboren activamente, sin la necesidad de mediación permanente por parte de la universidad.

En la *equidad y diversidad* sobresalió el reconocimiento del valor cultural, ambiental y de los saberes populares que albergan las comunidades locales, las organizaciones y los movimientos sociales. Con las prácticas extensionistas se incrementa el sentido de pertenencia, cohesión y cuidado entre personas y el estudiantado genera mayor sensibilidad, responsabilidad y preocupación por los grupos desfavorecidos, marginados y vulnerables de las comunidades.

En la relación universidad-comunidad se preponderó lo afectivo (emociones y sentimientos) sobre lo cognitivo, lo que le distingue de la docencia y la investigación. Con esa conjugación de lo cognitivo (empírico o científico), con la humildad, la pasión, el compromiso y la convicción (lo afectivo) de las personas participantes, se demuestra el carácter integral de los resultados de la extensión. El recorrido de esta investigación nos puso constantemente en el camino de la reflexión de los propósitos y valores de la educación superior actuales capaces de conseguir la agencia, el aprendizaje integral, las pedagogías, los valores públicos y la vida democrática (Walker y McLean, 2013), que reclama la sociedad actual.

Las comunidades y organizaciones están llamadas a asumir el proceso extensionista con identidad (sentido de pertenencia), responsabilidad, compromiso y pasión, de manera que los participantes ganen autonomía y sostenibilidad de los procesos universitarios, para dar la continuidad cuando llegan a un final en la relación universidad-comunidad. Como lo destacó Walker (2007), la autonomía y la afiliación constituyen capacidades medulares para el desarrollo de las demás capacidades sociales. La universidad ha de desarrollar estrategias para el fortalecimiento de las relaciones sociales, de los valores (respeto, solidaridad, reconocimiento) y de la autonomía de las personas participantes en el desarrollo de los proyectos colectivos.

Para el trabajo con, en y para las comunidades y organizaciones sociales, tanto la UNA como UNR demostraron orientar la extensión a partir de la identificación de condiciones de exclusión, desigualdad e injusticia social, así como aquellas áreas de intervención estatal que no han sido asumidas debidamente por las instituciones correspondientes. A partir de esas realidades, se definieron mancomunadamente agendas de capacitación, investigación, acompañamiento y aprendizaje desde perspectivas no impositivas, participativas e inclusivas, identificando liderazgos locales y fortaleciendo habilidades en los mismos. El cuerpo docente universitario les ha brindado a las comunidades y las organizaciones asesorías, respaldo y legitimidad en la gestión, trámites, articulación y toma de decisiones de las diferentes instituciones públicas.

A la luz de lo expuesto, la extensión universitaria se plantea como un proceso que define una estrategia pedagógica eficaz en el mejoramiento del aprendizaje estudiantil, el desarrollo de las capacidades y funcionamientos estudiantiles, así como de las capacidades y funcionamientos individuales y colectivos de las personas externas a la universidad, y de contribución a la promoción de valores del desarrollo humano.

Un valor que la investigación aportó desde las voces de los participantes, se relaciona con la humildad y respeto. El sector universitario hizo hincapié en su aspiración por conseguir relaciones basadas en valores como respeto, humildad, participación, solidaridad, justicia y sensibilidad social; por llegar a la comunidad con una actitud abierta, receptiva y dialógica para la consecución de un ambiente óptimo a las personas participantes, para ser, servir, aprender y compartir el conocimiento y el saber popular libremente. La humildad y el respeto permitirá, además, generar la confianza para pedir ayuda, comunicar, insistir y saber esperar los resultados. Se puso énfasis en conseguir que la extensión, mediante la conjugación de funciones, disciplinas y valores conseguirá comprender y resolver las necesidades que tengan repercusiones en el bienestar social. Los participantes apostaron a la conjugación de lo cognitivo (empírico o científico), con la humildad, la pasión, el compromiso y la convicción de las personas participantes (lo afectivo) para avanzar en el carácter integral de los resultados de la extensión en las personas participantes.

Como se indicó anteriormente, los participantes aportaron los valores de la humildad y el respeto como aquellos valores que permitirán a la universidad, por un lado, derribar la torre de marfil y la posición de poder para conectar con el pueblo y, por otro, ampliar su capacidad de recepción de los saberes y cosmovisiones locales. Estos valores guiarán a la comunidad universitaria en su reconocimiento del otro como sujeto integral (Castro y Oyarbide, 2017), como sujeto histórico que se construye en su relación con otros (Jara, 2018), lo que ressignifica su disposición para escuchar, aprender y colaborar horizontal y desinteresadamente con la sociedad, especialmente a las personas y sectores menos favorecidos.

A partir de lo anterior, considerando la visión de las personas participantes y los cuatro valores del desarrollo humano, aportados por Boni y Gasper (2011), los valores guías de la extensión transformadora, que conduzcan a los participantes, son: bienestar, sostenibilidad, participación y empoderamiento, equidad y diversidad y humildad y respeto (Tabla 8.4).

Tabla 8.4. Conceptualización de los valores para la extensión universitaria transformadora desde el desarrollo humano

Valor	Conceptualización
Bienestar	Perspectiva integral e interdisciplinario de corto, mediano y largo plazo. Reflexividad, pensamiento crítico, sentimientos, emociones, espiritualidad, autoestima. Iniciativa y creatividad.
Sostenibilidad	Contribución a los objetivos locales, nacionales y globales. Sustentación colectiva de los procesos sociales y comunitarios.
Participación y empoderamiento	Proyectos y procesos sustantivos universitarios con la comunidad para la transformación social y la co-creación de conocimiento. Autonomía, agencia.
Equidad y diversidad	Acceso al conocimiento para el bien común. Justicia, cohesión y afiliación social, aprendizaje y resguardo de la cultura.
Humildad y respeto	Sensibilidad, adaptación y reconocimiento del otro y del saber popular. Compromiso responsable con política pública inclusiva. Calidez y horizontalidad en las relaciones interpersonales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Boni y Gasper (2011).

8.4.1.2. Principios de la extensión transformadora inspirados en el enfoque de desarrollo humano

Con el fin de institucionalizar los seis valores de la extensión transformadora identificados anteriormente, acudimos a los factores de conversión, asociados con las transformaciones educativas requeridas para que estudiantes y comunidades logren ampliar sus capacidades individuales y colectivas promovidas durante la práctica extensionista. Por tanto, utilizaremos los cinco factores de conversión clave en el ámbito educativo, para identificar los principios que permitirán la institucionalización de los valores de la extensión universitaria inspirados en el desarrollo humano.

En las contribuciones de los participantes, entorno a esos factores de conversión, brotaron constantemente varios principios exhortados, para conseguir expandir las oportunidades de ampliación de capacidades humanas en los participantes. El más sobresaliente apuntó a la integralidad de las funciones sustantivas universitarias (investigación, docencia y extensión), en los PPAA y en los planes de estudio. Asimismo, la necesidad de un proceso extensionista transformador, capaz de integrar lo subjetivo y lo social, a partir de la fusión de lo teórico (racional), afectivo (valores, emociones, sentimientos, aspiraciones) y experiencial-vivencial (cognitivo). La visión del perfil deseado del egresado anotó fundamental la transformación social orientado a una mayor capacidad de agencia. Con ella, la posibilidad de generar capacidades, habilidades, destrezas y valores para dirigir el futuro de la humanidad, desde su acción ética política a favor de las comunidades, el ambiental y la humanidad. Para esa contribución a las comunidades, destacó lo comunicación dialógica, en lo pedagógico, para romper la verticalidad, las fronteras de los imaginarios tradicionalistas del conocimiento y los muros físicos de los campus universitarios, para democratizar el conocimiento.

Además, con la comunicación dialógica se potenciará la integración y co-creación de conocimiento y políticas públicas vitales para el bienestar y la participación de las comunidades, organizaciones, el Estado y la universidad. Con el valor del bienestar y la sostenibilidad, también surgieron los planteamientos de la obligatoriedad de un tratamiento integral en áreas vitales para la vida de las personas. Para ello, los principales componentes institucionales universitarios identificado fueron la inter y transdisciplinariedad, junto a señalamientos de atención prioritaria a los derechos humanos y la responsabilidad ambiental, concebidas como áreas básicas de todo proceso extensionista. La aspiración de todos los participantes es conseguir que la comunidad consiga su verdadera autonomía y, así elevar la sostenibilidad de los procesos sociales y comunitarios derivados, por medio de la auto gestión local.

A partir de lo anterior, los participantes de la extensión propusieron ocho principios básicos para institucionalizar los seis valores de la extensión transformadora. Estos ocho principios son: integralidad de las funciones, inter y transdisciplinariedad, derechos humanos, responsabilidad ambiental, comunicación dialógica, co-creación de conocimiento, transformación social y auto gestión del proceso extensionista (Tabla 8.5).

Tabla 8.5. Conceptualización de los principios para la extensión universitaria transformadora desde el desarrollo humano

Principios	Conceptualización
Integralidad de las funciones	Integración de las funciones y procesos sustantivos universitarios para el aprovechamiento del carácter multidimensional de la extensión universitaria.
Inter y trans disciplinariedad	Trabajo integrado e interactivo entre diferentes disciplinas para el tratamiento integral de las problemáticas sociales y ambientales prioritarias en las relaciones universidad-comunidad.
Derechos humanos	Cumplimiento de los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en todo proceso extensionista.
Responsabilidad ambiental	Resguardo del patrimonio natural nacional y cumplimiento de los objetivos y normativas nacionales e internacionales de conservación y de protección de la biodiversidad y servicios ambientales. Respeto y cuidado de la tierra, el territorio y el entorno natural.
Comunicación dialógica	Búsqueda de la reflexividad y del despertar de la conciencia por medio de un diálogo activo, participativo y respetuoso de las diferencias entre sujetos y su realidad. Epistemológica, co-creación de nuevo conocimiento.
Co-creación de conocimiento	Aplicación de enfoques integrales, métodos altamente participativos y acciones de recuperación del conocimiento nuevo, construido colectivamente durante la relación universidad-comunidad. Proceso de análisis crítico, reflexivo y transformador constante de la comunicación dialógica y de las contribuciones de la integración de funciones sustantivas universitarias a la sociedad y a la ciencia.
Transformación social	Promoción del desarrollo humano sostenible en el ámbito individual y colectivo, con énfasis en los grupos excluidos, la protección del ambiente y la preservación del planeta.
Auto gestión	Promoción de las capacidades individuales y colectivas para sostener los procesos sociales y comunitarios.

Fuente: Elaboración propia.

8.4.1.3. Fines de la extensión transformadora inspirados en el enfoque de desarrollo humano

Según el enfoque de capacidades, el ser humano constituye el medio y el fin del desarrollo (Sen, 2000). Por la crisis global ambiental, hoy resulta improrrogable sostener estilos de vida que respondan a una relación armoniosa, respetosa con el ambiente (Delgado, 2018; Deneulin, 2018). Por tanto, los fines de la extensión universitaria transformadora han de centrarse en las personas y el ambiente. En la Figura 8.1. se muestra la configuración de los valores, principios y fines que marcarán el futuro de un modelo de extensión transformadora inspirada en el desarrollo humano.

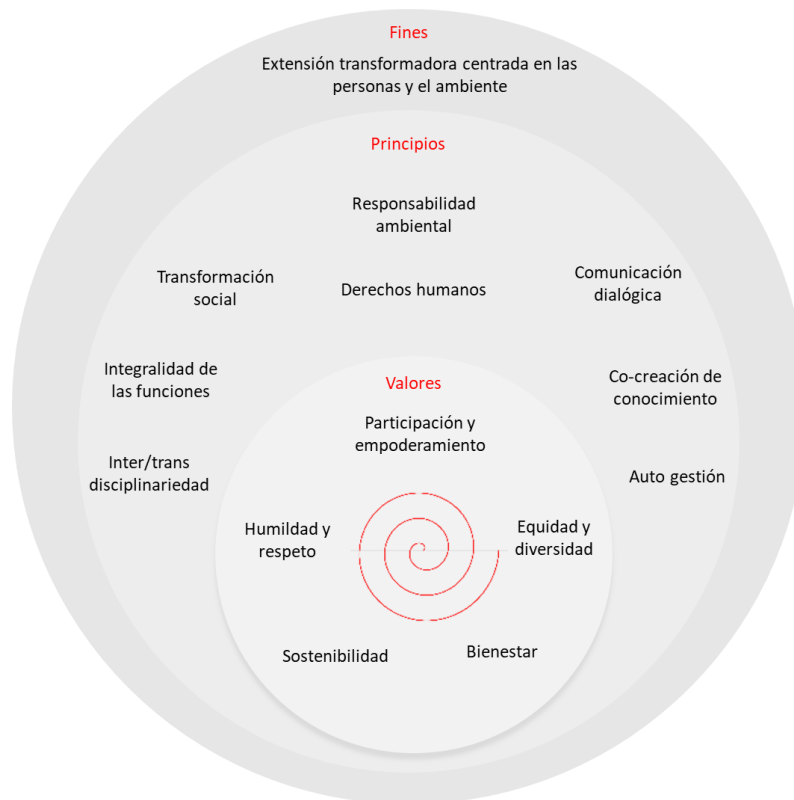


Figura 8.1. Valores, principios y fines orientadoras de la extensión transformadora inspirada en el desarrollo humano

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, aclaramos que, con la presente investigación, damos un primer impulso a un potencial modelo extensionista que oriente a las universidades públicas en diferentes contextos de la región. Este modelo de extensión transformadora ha sido sustentado en el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. Lo expresado en este capítulo constituye un recurso inicial, de punto de partida para el debate, para un trabajo participativo que propicie el ajuste al ámbito institucional a instaurar. Lo comprendemos como un paso previo al inicio del diseño participativo de estrategias de acción para las transformaciones universitarias y educativas requeridas.

Una vez validadas las orientaciones filosóficas y teóricas del modelo, se continuaría con la creación y actualización de las normativas institucionales necesarias y la definición de nuevos procesos que aseguren el establecimiento de una cultura institucional y de gestión académica estratégica hacia la extensión transformadora. Como todo en cualquier institución pública, es posible conseguir metas con la disposición de las personas y la asignación de los recursos. De ahí que este ideario amerite el tejido institucional, con participación de la totalidad de la comunidad universitaria, para lograr una universidad transformadora al servicio de las personas, la humanidad y del planeta.

CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES

A la luz de lo expresado en los ocho capítulos anteriores, las diez principales conclusiones generales de la investigación son las siguientes:

Como *primera conclusión*, es posible destacar que esta investigación posibilitó la recuperación de literatura latinoamericana sobre la extensión universitaria, en lo que se destacó la innegable fortaleza de la cultura extensionista para una formación integral y su amplia contribución social. Al iniciar, develamos una diversidad de vacíos y debilidades teóricas, metodológicas y de indagación de los resultados extensionistas, como principal fuente de su marginación y vulneración a lo interno de las universidades. Esto justifica la razón de realizar este tipo de investigaciones y, con ello, del potencial social y pedagógico del estudio de la extensión universitaria con el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. Así, esta investigación representa un medio para dar a conocer los resultados, fortalezas y debilidades de la extensión en función del desarrollo humano, desde la propia visión de las personas participantes y de las perspectivas del cuerpo extensionista latinoamericano.

- Esta investigación de experiencias extensionistas de dos universidades públicas de la región representa la primera aplicación a profundidad del enfoque de las capacidades a la extensión universitaria en Latinoamérica. Adicionalmente, permitió recuperar y sistematizar documentación vinculada a la historia y filosofía de la extensión universitaria (Monge, González y Méndez, 2021), que hasta ese momento se mantuvo dispersa en la literatura disponible.
- Cabe destacar que la única investigación disponible en la literatura similar a la presente, cuyo objetivo, enfoque, metodología y perfil estudiantil participante guarda correspondencia con lo expuesto, la aportó Mtawa (2019, 2017). Ese estudio se delimitó a la identificación de las capacidades estudiantiles conseguidas por el ApS en Sudáfrica, a lo que nuestra investigación le aportó la aproximación del índice de las capacidades individuales y colectivas de las personas externas participantes.
- La investigación presentó la originalidad y fortaleza de integrar las voces de la totalidad de los actores participantes de extensión universitaria, lo cual no es frecuente en los estudios vinculados al enfoque de las capacidades.
- Los resultados develaron cómo la aprobación de las diferentes asignaturas de un plan de estudio universitario, incluso la obtención de títulos de grado académico, no son reflejo de posesión completa del conocimiento que valora el estudiantado, como parte de su formación universitaria.
- Si el plan de estudio no integra la extensión, excluye de la formación académica un conjunto de capacidades estudiantiles de la extensión universitaria, valoradas importantes por y para ellos. Actualmente, los casos de incorporación de la extensión universitaria en los planes de estudio y las posibilidades de participación estudiantil en PPAA integrales son muy reducidos. Por consiguiente, las universidades públicas presentan desigualdad de oportunidades para el desarrollo de capacidades humanas del estudiantado.
- El estudiantado, al graduarse, ha de tener la disposición para continuar con la actualización de su formación personal mediante la interacción comunitaria, organizacional y gremial; asimismo, su compromiso ético profesional de impulsar acciones personales, organizacionales, comunitarias, profesionales que beneficien la vida de otras personas. Para conseguir ambos aspectos, a las universidades les corresponden incentivar de manera igualitaria la participación del estudiantado en prácticas extensionistas desde las primeras asignaturas de la carrera.
- La extensión universitaria permite a la comunidad universitaria brindar aportes valiosos a la sociedad por distintos medios, que explicitaremos más adelante, lo que favorece

que las universidades públicas gocen de mayor confianza y credibilidad ante la ciudadanía.

En *segundo lugar*, la investigación aportó metodológicamente a la aplicación del enfoque de las capacidades a la extensión universitaria mediante la exploración cualitativa. También puso en valor el potencial enriquecedor de los paradigmas constructivista e interpretativo con perspectivas críticas, así como el enfoque de las capacidades en las prácticas pedagógicas universitarias. Los resultados obtenidos, a partir de los dos estudios de caso intencionales, muestran un trabajo desde la implicación investigadora con el objeto investigado, los criterios éticos y de confiabilidad de la investigación, el marco teórico de análisis y la postura ético-política coherente. Sostener la coherencia de la postura ético-política, como investigadora, implicó ineludiblemente la alineación en la congruente selección del marco teórico, la metodología y la estrategia de recolección y análisis de datos. En otras palabras, la congruencia con la visión de mundo, tipo de sociedad y planeta alineado con los valores y principios del desarrollo humano sostenible transversalizó toda la investigación.

- A diferencia de otras investigaciones de aplicación del enfoque de las capacidades a la educación, la presente tributó metodológicamente a la tipología inductiva, logrando la identificación de categorías mediante una tabulación manual y automatizada (Nvivo12). El uso de criterios de categorización inductiva, para el descubrimiento libre de categorías desde la lectura (sin categorías predefinidas), se complementó con los recursos del marco teórico de referencia (deductivo). Con ello se logró identificar, clasificar y categorizar los temas, principalmente, con base en las especificidades reveladas en los actos, actividades, significados, participaciones, relaciones y situaciones expresadas por las personas participantes, asignando códigos a los fragmentos y agrupando ideas comunes o patrones de significancia.

Una *tercera conclusión* se asocia con la contribución teórica al enfoque de las capacidades, específicamente a la identificación del primer índice de capacidades estudiantiles conseguido con la extensión universitaria, en prácticas extensionistas en UNR, Argentina y UNA, Costa Rica.

- En esta tesis se utiliza el marco teórico del enfoque de las capacidades, con larga trayectoria, esta investigación realiza una primera aproximación de su uso, a profundidad, en el análisis de la extensión universitaria latinoamericana.
- A la fecha, hasta donde se ha podido indagar, no se dispone de otras investigaciones en Latinoamérica que hayan aportado la identificación y definición de las capacidades estudiantiles conseguidas con la extensión universitaria, más valoradas desde sus perspectivas. Esta investigación constituye la primera experiencia de aplicación del enfoque de las capacidades a la exploración de capacidades estudiantiles derivadas de las prácticas extensionistas.
- El índice de capacidades estudiantiles identificadas por el estudiantado está constituido por capacidades estudiantiles que refieren a las oportunidades o libertades ampliadas que le permitió al estudiantado estar, hacer, saber o ser capaces de: i) conjugar su conocimiento con la práctica; ii) nutrir la perspectiva crítica de la realidad nacional; iii) afianzar la sensibilidad, la afiliación y cohesión la social, vi) reforzar la visión social y la ética de la profesión, v) fortalecer habilidades diversas como comunicación, creatividad, autonomía, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad y, vi) ser agentes de cambio personales, comunales, organizacionales y profesionales.
- A pesar de las diferencias entre las prácticas pedagógicas estudiadas (ApS y extensión universitaria) y del contexto (sudafricano y latinoamericano), es posible señalar algunas similitudes entre índice de capacidades estudiantiles de la extensión y las capacidades estudiantiles del ApS, identificadas por Mtawa (2019, 2017). Esta semejanza se asocia principalmente con las capacidades de afiliación, pensamiento crítico/reflexivo, conocimiento y habilidades, capacidades profesionales relacionadas con el bien público

y formación de capacidades de ciudadanía. Sin embargo, otras capacidades aportadas por dicho autor, como imaginación narrativa, ciudadanía local y capacidad de aspirar, aunque han sido categorizadas con otros términos, también son asociables a las capacidades conseguidas por el estudiantado, con la extensión universitaria. De acuerdo con la revisión de la literatura, las investigaciones españolas han explorado las capacidades estudiantiles de otras modalidades de prácticas de acción social y con un perfil estudiantil de posgrado.

- Las capacidades estudiantiles, identificadas en los dos estudios de caso que se exponen en la presente tesis, registraron el carácter integral, formador y transformador de las prácticas extensionistas en el ámbito personal, comunitario y profesional del estudiantado. Así también, mostraron coherencia con los valores del desarrollo humano (Boni y Gasper, 2011) y contribución sustancial al ideario de la Reforma de Córdoba, en sus aspiraciones de (re)construcción de identidad cultural propia, soberanía política e identidad nacional, democratización de la educación superior y el desarrollo integral de las comunidades (Pittelli y Hermo, 2010; González, 1996; Tünnermann, 1978). Este proceso aporta especialmente al sentido de apropiación estudiantil con su territorio, su cultura y la unión que piden nuestros pueblos latinoamericanos.
- Se verificó su avance logrado en las capacidades considerando como principales factores los culturales, de contexto económico, social y político y la historia de vida, previamente informados por Robeyns (2005) y Walker y McLean (2013). Se reportaron, además, otros factores de índole personal (disponibilidad al aprendizaje, procedencia, sociabilidad), social (principalmente los factores institucionales, universitarios) y ambientales (seguridad, acceso, movilización).

Como *cuarta conclusión*, con la investigación cualitativa se logró utilizar el enfoque de las capacidades para precisar el primer índice de las capacidades más valoradas de la extensión universitaria por las personas participantes en el ámbito local, de acuerdo con las dos experiencias extensionistas, así como algunos de los factores de conversión y recursos identificados.

- Esta investigación constituye el primer caso de identificación inductiva del índice latinoamericano de capacidades individuales y colectivas conseguido por las personas participantes externas durante las prácticas de extensión universitaria. En relación con investigaciones españolas, no se disponen de experiencias vinculadas a las capacidades estudiantiles de modalidades similares de acción social en la formación de grado.
- En el ámbito local, el índice de las capacidades de las comunidades arrojó una expansión de capacidades individuales que les permite a las personas avanzar en: i) capacidades diversas: comunicación, confianza y trabajo en equipo, ii) reflexividad y visión crítica y iii) ser agentes de cambio. Mientras las capacidades colectivas más valoradas se relacionaron con: i) deliberación colectiva con visión política, ii) organización comunitaria orientada al bien común, iii) cooperación comunal-institucional, iv) fortalecimiento de prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos y v) auto gestión organizacional de los procesos sociales y comunitarios.
- Algunos de los factores de conversión identificados fueron los siguientes: *i) personales*: Edad, sexo, salud, nivel de alfabetización, domicilio, dominio de las TIC, costumbres, prejuicios, creencias, valores y actitudes, estilo de vida, carga de trabajo; *ii) sociales*: roles de género, normas sociales - relaciones de poder (género, estrato social), mitos y estereotipos, capacidad adquisitiva, alternativas educativas, de recreación-entretención juvenil y familiar, tenencia de la tierra, condición laboral, otros; *iii) ambientales*: áreas protegidas, actividades productivas primarias, condiciones geográficas y climáticas, entre otras.

- Se identificó un conjunto de factores de conversión personales, sociales y ambientales que favorecen o limitan el aprovechamiento de los recursos para la expansión de las capacidades locales.

Como *quinta conclusión* consideramos que las capacidades humanas estudiantiles y colectivas requieren nexos con prácticas, valores y actitudes vitales para la buena convivencia, el bien común, el proceso democrático y una mejora en la vida de las personas participantes.

- Por *ejemplo*, los participantes destacaron los nexos con el humanismo, democratización del conocimiento, civismo, formación integral, razón práctica, habilidades y destrezas, perspectiva crítica del contexto, vínculos y compromisos sociales, justicia social, igualdad, equidad, visión de mundo, ética y vocación de servicio.
- La suma del conocimiento creado a partir de los cambios (o transformación social) en las actitudes, habilidades, destrezas y valores (capacidades de ser, aprender, hacer, estar, servir) eleva la fuerza transformacional necesaria para ser agentes de cambio en iniciativas familiares, organizacionales, comunitarias, institucionales y en otros ámbitos, individuales y colectivos. Con la extensión, se consiguió reciprocidad de aprendizajes entre las comunidades y la universidad; las personas que participan en estas experiencias son generadoras y receptoras de conocimiento experiencial, contribuyendo a la participación horizontal y a la superación de las relaciones verticales existentes.
- La información empírica extraída de las personas participantes demarcó la afinidad de los resultados individuales y colectivos con componentes de vital trascendencia para la transformación social, la educación como bien público y el compromiso ético-político de la comunidad universitaria participante; todo ello constituye un insumo orientativo para esta función sustantiva universitaria.

En la *sexta conclusión* el análisis de la extensión, con el enfoque de las capacidades, colaboró con dos componentes institucionales clave para potenciar mejoras en las capacidades estudiantiles: las transformaciones universitarias y educativas.

- Las transformaciones institucionales buscan cambios en: i) una visión política concerniente a la extensión universitaria, ii) apertura e interés docente hacia la extensión universitaria, iii) acreditación docente y estudiantil de la extensión y iv) actualización formativa de los docentes en extensión universitaria para la coproducción de conocimiento.
- Las transformaciones educativas se orientan a promover: i) la integración de las funciones sustantivas académicas, ii) la visión universitaria integral del profesionalismo deseado, iii) una puesta en valor de lo subjetivo y lo social, iv) vínculos y compromisos con instituciones, organizaciones y movimientos sociales, v) sostenibilidad de las prácticas extensionistas y, finalmente, vi) mejoras pedagógicas y curriculares de la práctica extensionista estudiantil.

La *séptima conclusión*, el enfoque de las capacidades permitió develar información clave para la extensión universitaria latinoamericana tales como: consenso en la comunidad universitaria consultada en ambos países sobre la necesidad de conseguir un diálogo participativo universidad-comunidad que trascienda a lo cognitivo e instrumental; necesidad de sincronizar el discurso con la práctica del cuerpo docente; urgencia de implicar una postura ético-política implica sobre el tipo de cambio o transformación social propuesto por la universidad. Esto evidencia la necesidad de privilegiar prácticas y decisiones universidad-comunidad vinculadas fundamentalmente centradas en las personas superando aquellas prácticas reduccionistas centradas en el desarrollo económico. El andamiaje de la extensión crítica es el modelo que mostró una mayor coherencia y cumplimiento de los postulados centrales del desarrollo, es el enfoque extensionista que guarda mayor nexo con las visiones teóricas de los bienes, servicios

y políticas sociales, centrado en dar oportunidades a las personas de transformar los recursos materiales e inmateriales en funcionamientos valiosos relativos a la multidimensionalidad del bienestar y la calidad de vida.

- La comunidad universitaria consultada en ambos países mostró consenso en que la extensión universitaria debe conseguir un diálogo participativo universidad-comunidad que trascienda a lo crítico (Jara, 2018). Con ello, centrar su prioridad en objetivos de superación de los desafíos políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales y las desigualdades en las luchas de poder y las estructuras sociales que generan dominación, opresión y dependencia (Tommasino y Cano, 2016; Tommasino y Stevenazzi, 2016; Freire, 2005).
- El cuerpo docente latinoamericano presentó limitaciones para llevar a la práctica lo que se muestra en la teoría y en el discurso extensionista. Los resultados del proceso extensionista mostraron evidencias de la presencia de modelos transferencistas y de extensión crítica (Tommasino y Cano, 2016). En la práctica, el proceso extensionista dejó entrever la necesidad de mayor capacitación en el cuerpo docente para reducir los distanciamientos con las posturas ético-políticas y el tratamiento integral de las problemáticas, cuando influyeron significativamente los criterios economicistas (Valsagna, 1997) o de vínculo empresarial (Serna, 2007) en las decisiones locales.
- Una postura ético-política implica tener una visión política clara sobre el tipo de cambio o transformación social propuesto por la universidad. Esto implica decisiones vinculadas no solo al modelo económico sino también con los vínculos con las personas, las instituciones, las organizaciones y el ambiente y el tipo de impactos a los que se aspira en los distintos ámbitos: sociales, ambientales, políticos, económicos y culturales. De ahí la exigencia de atender las dinámicas de dominación, opresión y dependencia que se originan por las luchas de poder y las estructuras sociales (Tommasino y Cano, 2016; Tommasino y Stevenazzi, 2016; Tommasino *et al.*, 2006; Freire, 2005; Tommasino, 1994).

La *octava conclusión* en la presente tesis arroja luz sobre el enfoque de las capacidades para promover un modelo de extensión transformadora centrado en las personas y en el medioambiente con la intención de conducirlos a la consecución de las capacidades para el desarrollo humano.

- Los fines del modelo extensión transformadora orientaría el actuar coherente con la postura ético-política centrada en las personas y en el medioambiente.
- Las nuevas categorías que debe potencializar la institucionalidad universitaria, para conseguir una extensión transformadora son: i) definición del horizonte de la extensión transformadora: valores, principios y fines; ii) diseño participativo de estrategias para implementar las transformaciones universitarias y educativas de la extensión transformadora desde el desarrollo humano; iii) creación y actualización de normativa institucional para la extensión transformadora y iv) establecimiento de una cultura institucional y de gestión académica estratégica hacia la extensión transformadora.
- Al considerar los resultados de las capacidades estudiantiles y de la comunidad, la extensión universitaria transformadora ha de responder a los cuatro valores del desarrollo humano aportados por Boni y Gaspar (2011), con ayuda de dos valores más: la humildad y el respeto; que permitirán a la universidad, por un lado, derribar su posición de verticalidad (torre de marfil) y de poder para conectar con el pueblo y, por otro, ampliar su capacidad de recepción de los saberes y cosmovisiones locales. Estos valores guiarán a la comunidad universitaria en su reconocimiento del otro como sujeto integral (Castro y Oyarbide, 2017), como sujeto histórico que se construye en su relación con otros (Jara, 2018), lo que resignifica su disposición para escuchar, aprender y

- colaborar horizontal y desinteresadamente con la sociedad, especialmente a las personas y sectores menos favorecidos (conceptualización en el Epígrafe 8.4.1).
- Para institucionalizar estos valores de la extensión transformadora, acudimos a los factores de conversión, asociados con las transformaciones educativas requeridas para que estudiantes y comunidades logren ampliar sus capacidades individuales y colectivas promovidas durante la práctica extensionista. Se propusieron ocho principios: integralidad de las funciones, interdisciplinariedad, derechos humanos, responsabilidad ambiental, comunicación dialógica, transformación social y auto gestión del proceso extensionista.
 - Se recomienda un proceso participativo para el abordaje de las siguientes categorías de implementación del modelo de extensión transformadora.

En *noveno lugar*, se concluye que las universidades públicas han asignado recursos en extensión sin conseguir una asignación equitativa de recursos en las tres funciones sustantivas académicas. A fin de promover el florecimiento estudiantil y ciudadano mediante la extensión universitaria para el desarrollo humano, ha de reasignar los recursos disponibles para dar sostenibilidad y aprovechamiento, especialmente a los recursos humanos, materiales, inmateriales, servicios esenciales, económicos y tecnológicos. Asimismo, corresponde que las comunidades locales, instituciones y organizaciones participantes asuman contrapartidas de recursos esenciales para los resultados universitarios y locales de la extensión universitaria deseados.

Como *décima y última conclusión*, considerando el alcance limitado de toda investigación, quedan abiertos a exploración diversos temas emergentes. Entre ellos la validación y cumplimiento de exigencias que favorezcan la puesta en marcha de un modelo de extensión transformadora y la atención por parte de las universidades de los recursos y factores de conversión aportados en los epígrafes 6.3 y 7.3. Esta investigación develó la relevancia de nuevos proyectos de investigación que brinden acompañamiento sustantivo a la extensión universitaria. Asimismo, la investigación de la extensión universitaria, un campo poco explotado hasta la fecha, requiere de la profundización de enfoques, conceptos, métodos y estrategias institucionales y pedagógicas. Esta investigación ofrece a las universidades latinoamericanas contenidos transformadores en los procesos sustantivos universitarios (docencia, investigación y extensión) a partir de una perspectiva integral que aporte a la lucha por erradicar la pobreza, la exclusión social y las desigualdades sociales y medioambientales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad-Gómez, H. (2007). Cartas desde Asia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 25(2), 49-56.
- Acevedo, T. Á. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y espacio*, 7(36).
- Alkire, S. (2005). Why the capability approach?. *Journal of human development*, 6(1), 115-135.
- Alkire, S. (2010). Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts. OPHI Working Paper No. 36.
- Alkire, S. (2002). Dimensions of human development. *World development*, 30(2), 181-205. doi: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00109-7](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00109-7).
- Alkire, S. (2008). Using the capability approach: prospective and evaluative analyses. *The Capability Approach: Concepts, Measures and Applications*, Cambridge University Press, Cambridge, 26-50.
- Alkire, S. y Deneulin, S. (2009a). A normative framework for development. In *An introduction to the human development and capability approach* (pp. 25-35). Routledge.
- Alkire, S. y Deneulin, S. (2009b). Introducing the human development and capability approach. *An introduction to the human development and capability approach*. London: Earthscan.
- Álvarez, C. Á., y Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Ed. Paidós Ecuador.
- Aragona V, P.; Desio, D. y Medina, J. M. (2018). Una semana que construimos todo el año. En Medina, J. M. y Tommasino, H. (2018). Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2018.
- Arboleda E. y Vargas M. (2019). Programa del Curso Convivencia comunitaria y análisis de sistemas agrarios. Carrera Ingeniería Agronómica. Escuela de Ciencias Agrarias. UNA, Costa Rica.
- Arnal, J., D. Del Rincón y A. Latorre. (1994). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona, Labor.
- Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?. *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 9.
- Arroyo S., M. y Mena, P. (2017). Sensibilización de las comunidades del Sector Cureña del Refugio Nacional de Vida Silvestre Maquenque y fortalecimiento del diagnóstico socio ambiental del área protegida. SINAC-GEF- PNUD. Costa Rica.
- Artavia V., M. S. (2017). Análisis espacio-temporal de la fragmentación y de la conectividad del bosque en el Refugio Nacional de Vida Silvestre Mixto Maquenque (2005-2016) Zona Norte, Costa Rica. (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica (UCR). Recuperado de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/5617/1/42561.pdf>
- Asamblea Legislativa. (1949). Constitución Política de la República de Costa Rica. Editorial Costa Rica.
- Aseguinolaza, B., Dearma, S., Toni, M., Lázzari, J. y Rucci, J. I. (2018a). El PIM como referencia para la institucionalización de prácticas integrales en territorio. *Universidad y Territorio: a 10 Años del Programa Integral Metropolitano*, 21.
- Aseguinolaza, B.; Dearma, S.; Lázzari, J.; Rucci, J. I. y Toni, M. (2018b). Propuesta de política universitaria. En búsqueda de prácticas integrales e integradas. En Medina, J. M., y Tommasino, H. (Eds.). (2018). *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto: sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. UNR, Secretaría de Extensión Universitaria, 245.

- Bandera, G., Benelli, L., Morales, S., y Piedracueva, M. (2018). La integralidad en la Universidad de la República: un análisis de los dispositivos implementados en el Centro Universitario Regional Litoral Norte. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 7(7), 144-155. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7059>.
- Biolatto, R., Vallone, R., Vallone, C., y Bassi, A. (2016). Proyectos de extensión como promotores de un aprendizaje significativo para alumnos de Ciencias Veterinarias en la Universidad Nacional de Rosario. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (6), 360-369.
- Boni, A. (2018). Educación, democracia y justicia social. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 359-372.
- Boni, A., y Gasper, D. (2011). "La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad". *Sistema Revista de Ciencias Sociales*, (220), 99-115. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/63100?show=full>
- Boni, A., Lozano, F., y Walker, M. (2010). "La educación superior desde el enfoque de capacidades: una propuesta para el debate". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 123-131. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862708.pdf
- Boni, A., Millán Franco, G. F., & Millán Franco, M. A. (2018). When collectivity makes a difference: Theoretical and empirical insights from urban and rural communities in Colombia. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(2), 216-231.
- Boni, A., Peris, J., Rodilla, J. M. y Hueso, A. (2012). Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 131-139.
- Boni, A., Sastre, J. J. y Calabuig, C. (2015). Educating engineers for the public good through international internships: Evidence from a case study at Universitat Politècnica de València. *Science and engineering ethics*, 1-17.
- Boni, A. y Walker, M. (2013). *Introduction: human development, capabilities and universities of the twenty - first century*. In Boni, A. and Walker, M. (Eds) (2013) *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*, London: Routledge.
- Boni, A., y Walker, M. (2016). *Universities and global human development: Theoretical and empirical insights for social change*. Routledge.
- Bonicatto, M. (2017). "De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la Extensión Universitaria". En *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (64). Córdoba, Argentina: Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.
- Bordoli, E. (2010). Aportes para pensar la extensión universitaria. En *Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. UDELAR. Recuperado de: URI: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/201>.
- Bralich, J. (2007). La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996. Montevideo: Universidad de la República.
- 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.
- Cano M., A., y Castro V., D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, 13(31), 313-337.
- Cano, S., Desio, D., Galesio, M., García, P. y Monti F., B. (2017). El vínculo en la evaluación presencial. En Medina, J. M. y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la UNR, 2018.

- Carrasco D., J. C. (2010). Extensión, instrumento didáctico de la Universidad. En Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria. UDELAR. Recuperado de: URI: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/201>.
- Castro, J., y Oyarbide, F. (2017). Los caminos de la extensión universitaria argentina. Argentina. CEPAL. (2017), Panorama Social de América Latina, 2016 (LC/PUB.2017/12-P), Santiago, 2017. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- CEPAL. (2018), Medición de la pobreza por ingresos: actualización metodológica y resultados, Metodologías de la CEPAL, N° 2 (LC/PUB.2018/22-P). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- CEPAL. (2019). Panorama Social de América Latina, 2019 (LC/PUB.2019/22-P/Rev.1), Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- Céspedes, V. y Jiménez, R. (2010). Hacia el fortalecimiento de las políticas de combate a la pobreza en Costa Rica. Academia de Centroamérica.
- Clausen, J. (2018). Conclusión: el enfoque de las capacidades hoy y la agenda futura para América Latina. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 439-444.
- Coelho, G. C. (2017). La extensión universitaria y su inserción curricular. *Interfaces*, 5(2), 21-36.
- CONARE. (2016). Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016 - 2020 / Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior, San José, C.R.: CONARE - OPES, 2016.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Editorial McGraw-Hill. Edición revisada. Madrid.
- Chassot, O. y Monge, G. (2006). Plan de Manejo del Refugio Nacional de Vida Silvestre Mixto Maquenque, 2006-2010. Ciudad Quesada, Alajuela, Costa Rica, Área de Conservación Arenal Huetar Norte (ACAHN), Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC), Ministerio del Ambiente y Energía (MINAIE), Centro Científico Tropical (CCT), 244. Recuperado de: <http://www.sinac.go.cr/ES/planmanejo/Plan%20Manejo%20ACAHN/Refugio%20Nacional%20de%20Vida%20Silvestre%20Mixto%20Maquenque.pdf>
- Chinchilla, S. (23 de abril de 2017). 52% de los alumnos de “u” públicas estudian con beca. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/52-de-alumnos-de-u-publicas-estudian-con-beca/UU72YSXL6JELZPTJHTUS3FTRWU/story/>
- Delgado P., D. (2018). Capítulo 3c. Desarrollo humano y desarrollo sostenible. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 121-132.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Stavenhagen, R. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno.
- Deneulin, S. (2014). *Wellbeing, justice and development ethics*. Routledge.
- Deneulin, S. (2018). Capítulo 3a. Ideas relacionadas con el desarrollo humano. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 91-105.
- Denzin y Lincoln (2005). Manual de investigación cualitativas. Editorial Gedisa, Vol. I.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994) “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research in Denzin, N. K., Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. California: Sage. Recuperado de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Denzin-Intro-Handbok.rtf>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.

- Dubois, A. (2008). *El debate sobre el enfoque de las capacidades: las capacidades colectivas*. Araucaria: Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades, (20), 35-63.
- Enriquez, P. G., y Martín, M. (2015). Formación universitaria y práctica comunitaria: la curricularización de las prácticas comunitarias en Universidades argentinas. Roteiro, 40(2), 245-272.
- EPPS. (2010a). Reglamento general del curso de Práctica Organizativa de la Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional, Costa Rica.
- EPPS. (2010b). Reglamento general del curso de Formulación y Evaluación de Proyectos. Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional, Costa Rica.
- EPPS. (2016a). Programa del curso Práctica Organizativa I. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- EPPS. (2016b). Programa del curso Práctica Organizativa II. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Erasmus, M. A. (2007). *Service learning: Preparing a new generation of scientists for a Mode 2 society*. Journal for New Generation Sciences, 5(2), 26-40.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. *Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Fals, B. (1978). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá: Presencia.
- Fasano, P. (2019). Tras la vitalidad de lo social. El uso de la etnografía en los procesos de extensión universitaria, una estrategia para la integralidad de funciones. +E: Revista de Extensión Universitaria, 9(10), 3-16. doi: 10.14409/extension.v9i10.Ene-Jun.8286.
- FCV. (2019). Expediente del proyecto El impacto de los proyectos de extensión en la UNR sobre la formación de futuros veterinarios y como medio de articulación con la sociedad. Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV). Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina.
- Fernández A., A. y Del Valle A., R. (2016). Estimación del efecto de largo plazo del aumento en la cobertura educativa y la conclusión de la educación secundaria sobre la reducción de la pobreza multidimensional en Costa Rica.
- Freire, P. (1965). La educación como práctica de la libertad. Argentina. Argentina Editores S. A.
- Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. 2da Edición México: Editorial Siglo XXI.
- Fricker, M. (2017). Injusticia epistémica. Herder Editorial.
- Furlani, L., Gigena, M., Toni, C. M., Vallejos A. A y Veytes S. (2018). Entretejiendo escenas. En Medina, J. M., y Tommasino, H. (Eds.). (2018). Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto: sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. UNR, Secretaría de Extensión Universitaria.
- Gamboa, R., Monge, C., Mena, P. y M. Céspedes. (2017). Impacto de la globalización en la organización social, la participación y el desarrollo local: Caso productores de frijol en Costa Rica. XVIII Congreso de la FIEALC. Belgrado, República de Serbia.
- García, G. A., y Mirón, C. G. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES/The capabilities approach and transversal skills: the case of economic studies. Historia y comunicación social, 18, 145. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44318/41876>
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Aportes*, 53, 58-71.
- González F., M., González, G. R. y Bendicho L., M. (2010). *Extensión universitaria*. Editorial Universitaria.
- 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), Habana, Cuba.

- González M., M. (2012). Problemas teóricos del medioambiente en la promoción cultural universitaria. *Arquitectura y Urbanismo*, 33(3), 32-37.
- González M., M. (2013). Concepción de cultura para el modelo integral de extensión universitaria. *Revista Referencia Pedagógica*, 1(2), 104-115. Recuperado de: <http://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/download/25/33> 30-01-2019
- González, M., y González, G. (2013). ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria. In *Revista Congreso Universidad*. 2(2), 1-11).
- 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). Recuperado de: <http://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/1744/1/Mercedes%20Gonz%C3%A1lez%20Fern%C3%A1ndez-Larrea.pdf>
- González, G. R. (2015). La extensión desde la mirada cubana. Congreso Nacional de Extensión Universitaria 2014. Rosario, Argentina.
- 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.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. *Ensayos sobre el desarrollo humano*, 25.
- Hernández-Rincón, E. H., Lamus-Lemus, F., Carratalá-Munuera, C., y Orozco-Beltrán, D. (2017). Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Revista Salud Uninorte*, 33(2), 242-251.
- Ibrahim, S. (2006). From Individual to Collective Capabilities: The Capability Approach as a Conceptual Framework for Self-help. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development* 7: 397–416.
- Ibrahim, S. (2018). Capítulo 2b. Colectividades y capacidades. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 77-90.
- Jara H., Oscar. (2018). La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. San José: Alforja.
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación:(el comunicador popular). La Habana. Editorial Caminos.
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 2014*. 1(1), 44-51.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina. Santa Fe de Bogotá: Colección Pensar.
- Lincoln, Y., Lynham S., A., y Guba, E., G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 97-128). LA: SAGE.
- López, A. y Hernández, A. (2005). Fronteras y Ambiente en América Central: Los desafíos para la seguridad regional. Seminario Internacional la Agenda de Seguridad en Centroamérica. 14-15 de Julio del 2005. Fundación Dr. Guillermo Manuel Ungo. San Salvador, El Salvador.
- Manjarrés, L. (2009). *Las relaciones Universidad empresa y su efecto sobre la segunda misión universitaria* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral, Departamento de estadística e investigación operativa aplicada y calidad. Universidad Politécnica de Valencia).
- Manzano-Arrondo, V. y Boni, A. (2019). Despertando la universidad: propuestas desde el desarrollo humano. En A. Casado da Rocha (Ed.) *Cultura Dual: Nuevas identidades en interacción universidad-sociedad*. Madrid: Plaza y Valdés, 85-97.
- Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al *mejoramiento* de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional, *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, 18, (1), 151-180.

- Medina, J., Aseguinolaza, B., Toni, M., y García G., P. (2015). Universidad, organizaciones sociales e integración con el territorio. F. Oyarbide y J. Castro (comp.) *Los caminos de la Extensión Universitaria Argentina*, Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Medina, J. M. y Tommasino, H. (Eds.). (2018). *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto: sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. UNR, Secretaría de Extensión Universitaria.
- Medina, J. M., Aseguinolaza, B., Toni, M., Lázzari, J., Dearma, S., y Rucci, J. I. (2018). El PIM como referencia para la institucionalización de prácticas integrales en territorio. *Universidad y Territorio: a 10 Años del Programa Integral Metropolitano*, 21.
- Mena G., P., Gamboa C., R., Monge H., C y Céspedes A., M. (2016) Abordaje participativo para el desarrollo socio productivo en territorios protegidos: Caso Refugio Silvestre Maquenque, Costa Rica. Cátedra de Educación para el Desarrollo. Universidad de Zaragoza. III Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo: ¿Qué desarrollo queremos?. 29, 30 de junio y 1 de julio, 2016, Zaragoza, España.
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. + E, 1(1. Ene-Nov), 22-31.
- Menéndez, G. (2016). Desafíos presente y futuro de la Extensión camino a los 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam. Año 2. Nº 2. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Menéndez, G. (2017a). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. + E, (7), 24-37.
- Menéndez, G. (2017b). La extensión universitaria: aportes para la construcción de la red de observatorios y cátedras abiertas y/o libres. ULEU.
- Merino, R. (2018). Capítulo 3d. Buen vivir y desarrollo humano. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 133-140.
- MIDEPLAN. (2017). Costa Rica: Índice de Desarrollo Social. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. MIDEPLAN. San José, C.R.
- Moncada, J. S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores: Revista Colombiana de Filosofía*, 57(137), 131-148.
- Monge H, C.; Mena, P. y Gamboa, R. (2018). Resultados de la interacción con la comunidad en la formación universitaria desde el enfoque de las capacidades. Un estudio de caso en la Universidad Nacional de Costa Rica. +E: Revista de Extensión Universitaria, 8(8), 110-125. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7722>
- Monge H., C. (2016). *Análisis de las relaciones entre la universidad y la comunidad desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. El caso de la UFS* (Tesina de Maestría). Universitat Politècnica de València, España. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/162708/1/UFSudafrica.pdf>
- Monge H., C., Castillo J., P. A., y García M., P. (2019). Ponencia: Desafíos actuales de la academia para el desarrollo sostenible desde las visiones de las mujeres de comunidades fronterizas costarricenses. XV Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria “La Extensión Universitaria a 101 años de la Reforma” Homenaje a Jorge Orlando Castro. ULEU. Universidad Nacional del Este. Paraguay.
- Monge H., C., Gamboa C., R. y Mena G., P. (2014). Abordaje de problemáticas de desarrollo local en zonas fronterizas del norte de Costa Rica. IV Congreso Internacional do Núcleo de Estudos das Américas, Rio de Janeiro, Brasil. Publicada en el catálogo Na Fonte/ UERJ/REDE SIRIUS/CCS/A. América Latina: Espaços e Pensamentos: Corpos Locais e Mentres Globais Sociedades-Politica- Economía e Cultura, 2014. ISBN 978-85- 99958-20- 9. Pág. 203.
- Monge H., C., Gutiérrez, M., Mena, P., y Méndez, N. (2012). La educación superior y el trabajo con grupos sociales de atención prioritaria. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 247-259.
- Monge H., C., Zlateva, P., y Boni, A. (2019). Extensión universitaria y aprendizaje-servicio. Análisis de dos casos en Sudáfrica y Costa Rica desde el enfoque de las capacidades para el desa-

- rrollo humano. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 111-137. Recuperado de: <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2019-1/investigacion5.pdf>
- Monge H., C., Boni, A. y Wilson-Strydom, M. (2020). Análisis de las contribuciones del aprendizaje-servicio al estudiantado de una universidad sudafricana desde el enfoque de las capacidades. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.3>.
- 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. Editorial Letra Maya. Heredia, Costa Rica. (ISBN 978-9930-596-01-2).
- Monge H., C., Méndez G., N. y González M., M. (2021). Cambios institucionales para el fortalecimiento del proceso de extensión universitaria desde la experiencia de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.21>.
- Montero Cascante, C., Espinoza Hernández, S., Lazo Romero, R., y Campos Durán, D. (2018). Los riesgos y desastres naturales en la cotidianidad de los barrios de Lepanto, Puntarenas, Costa Rica. *Universidad En Diálogo: Revista De Extensión*, 8(2), 81-98. <https://doi.org/10.15359/udre.8-2.6>
- Mtawa, N. N. (2017). *Exploring the role of service-learning in human development: perspectives of staff, students and community members* (Doctoral dissertation, University of the Free State).
- Mtawa, N. N. (2019). *Human Development and Community Engagement through Service-Learning: The Capability Approach and Public Good in Education*. Springer Nature.
- Navarrete, J. V. M. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 213-237. Recuperado de: <http://tsmetodologiainvestigaciondos.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/175/2014/03/U3A-NEIMAN-Y-QUARANTA-Los-estudios-de-caso-en-la-investigacin-sociologica.pdf>
- Núñez H., C. (2006) "Sentir, amar, pensar... la senda de la tierra" Fórum Paulo Freire V Encuentro Internacional sendas de Freire opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida. Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. Heredia, Costa Rica.
- Núñez, M. (2002). Aproximación metodológica para introducir la gestión del aprendizaje en las organizaciones y comunidades amigas. Versión 2.0, Gestión del conocimiento: Conceptos, aplicaciones y experiencias, Serie Gerencia en Ciencia e Innovación, GECYT, Habana, 177-207.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2001). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 78-80.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. 2da edic. Paidós.
- Ocampo L., J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.
- Ortíz-Riaga, C. O., y Morales-Rubiano, M. E. M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 7.
- Pablo Freire (1965). *La educación como práctica de la libertad*.
- Palmero, R., M. L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro.

- Paniagua-Vásquez, A., y Azofeifa, J. (2016). Impacto en la sociedad del desarrollo del proyecto integrado del cultivo de vainilla orgánica en sistemas agroforestales, y su vinculación al sector agroalimentario. *Universidad En Diálogo: Revista De Extensión*, 6(2), 23-40. <https://doi.org/10.15359/udre.6-2.2>
- Paz S., E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Penz, P., Drydyk, J. y Bose, P. (2010). *Displacement by Development. Ethics, Rights and Responsibilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa*. Retos, interrogantes y métodos. España, La Muralla.
- Petz, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes. *Redes de Extensión*, (1), 1-5.
- 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.
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24(5), 295-300. Recuperado de: <http://www.unidadocentemfyclaspalmas.org.es/resources/3+Aten+Primaria+1999.El+Rigor+de+la+Investigaci%C3%B3n+Cualitativa.pdf>
- PNUD. (1990). *Informe de desarrollo humano 1990*. Pub. PNUD-Tercer Mundo. Edics. Bogotá.
- PNUD. (2000). *Informe sobre desarrollo humano 2000*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Tercer Mundo Editores.
- PNUD. (2016). Apoyo del PNUD a la implementación del objetivo de desarrollo sostenible 1. Reducción de la pobreza. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD. (2017). Informe sobre desarrollo humano 2016: Desarrollo humano para todas las personas. Naciones Unidas.
- Portero R., A., González, M. G., Jardo, R. M., y Fariñas, M. C. (2018). Praxis de formación para arquitectos en La Cujae. *Bitácora Urbano Territorial*, 28(1), 93-100.
- Programa Integral en Planificación y Gestión del Desarrollo Local (2010). Escuela de Planificación y Promoción Social. Universidad Nacional. Costa Rica.
- Puiggrós, A., y Sessano, P. (2014). Políticas educativas neoliberales de tercera generación y Educación Ambiental. En *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. 1a ed. - San Fernando: La Bicicleta, 2014.
- Puleo, A. H. (2009). Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista. *Claves del ecologismo social*, 169-172.
- REXUNI. (2012). Plan Estratégico 2012-2015 de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI). Acuerdo Plenario, N° 811/12. Consejo Universitario Nacional. Argentina.
- Ribeiro, D. (1965). Universidad necesaria.
- Robeyns, I. (2003). *The capability approach: an interdisciplinary introduction, teaching material for the raining course preceding the 3rd International Conference on the capability approach*. Pavia, September.
- Robeyns, I. (2005). *The capability approach: a theoretical survey*. *Journal of Human Development* 6, 93-117.
- Robeyns, I. (2009). Equality and justice. *An introduction to the human development and capability approach*. Freedom and agency. London: Earthscan.
- Robeyns, I. (2016). *Capabilitarianism*. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 397-414.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined*. Open Book Publishers.
- Robeyns, I. (2018). 2017. Posdata. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 212-222.

- Roca, D. (1918). Manifiesto liminar de la reforma universitaria de 1918. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.
- Rodríguez, M. y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *Boletín ECOS*. (10). 1-9.
- Rodríguez, G. Gamboa, R. y Ortega Á. (2005). Las prácticas universitarias de la Escuela de Planificación y Promoción Social: un proceso de enseñanza-aprendizaje desde y con los actores sociales. 1ª. ed. – San José, C.R.: Ediciones Didácticas Nexo. EDiNexo.
- Rodríguez, L. (2003). Producción y transmisión del conocimiento en Freire. *Gadotti, M; Gómez, M. y Freire, L.(comps.) Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: Experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO.*
- Rojas, S. R. (1989). Teoría e investigación militante. Plaza y Valdés.
- Ruiz B., R. M. (1992). *Hacia una difusión cultural universitaria. Heredia, Costa Rica.*
- Ruiz B., R. M., Meoño R., Juárez O., Rodríguez G. y Rojas, S. (2008). Acompañamiento Social Participativo: un Espacio de Encuentro para el Desarrollo Comunitario. Programa de Desarrollo Integral de la Isla Venado. Costa Rica: Editorial Universidad Nacional, EUNA.
- Salas, M. (2013). Los sabores y las voces de la tierra. *Visualizando la soberanía alimentaria en los Andes. PASA-IIED, Huancayo.*
- Sánchez, L. A. (1989). *La universidad actual y la rebelión juvenil*. Editorial Losada, S A Buenos Aires, Argentina.
- Santos, B. D. S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. *Revista Umbrales*, (15), 13-70.
- Santos, B. D. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. D. S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del sur (perspectivas)*, 21-66.
- Santos, B. D. S. y Aguiló, A. (2019). Aprendizajes globales: Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del Sur.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Sen A. (1985). Well-being, agency and freedom. The Dewey lectures 1984. *The journal of Philosophy*, 82:169-221.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)*, 17(29), 67-72.
- Sen, A. (1999). Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia. *Conferencias magistrales. BID. Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Desarrollo Social. Washington DC, Estados Unidos.*
- Sen, A. (2000). *Libertad y desarrollo*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist economics*, 10(3), 77-80.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Sepúlveda, S. (2008). Gestión de desarrollo sostenible en territorios rurales: métodos para la planificación. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). San José, Costa Rica.
- Serna A., G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1662Aquilés.pdf>. 28/01/19.
- Setright, A. (2014). Ecofeminismo: Sabiduría antigua para una nueva era. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*. 10 (28). 50-63.
- Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.
- Suleman, F. (2016). *Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 169-174.
- Suleman, F. (2016). *Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 169-174.

- Sutz, J. (2010). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 43.
- Tapella, E. (2007) El mapeo de Actores Claves, documento de trabajo del proyecto Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario, Universidad Nacional de Córdoba, Inter- American Institute for Global Change Research (IAI).
- Tarazona, Á. A. (2011). A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y espacio*, 7(36).
- 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.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016b). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En *Revista Masquedós*. 1 (1), 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Tommasino, H. y de Hegedüs, P. (2006). *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Facultad de Agronomía, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay, 257.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Tommasino, H., González, M., Guedes, E., y Prieto, M. (2006a). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, 1, 121-135.
- Tommasino, H., González, M., Grabino, M., Luengo, L., y Santos, C. (2006b). Extensión, interdisciplinariedad y desarrollo en el medio rural: el caso de la Colonia Fernández Crespo. *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. (Eds. Tommasino, H. y de Hegedüs). Facultad de Agronomía, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay, 257.
- Tommasino, H., y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 19.
- Torres G., M. (2018). Análisis de los programas de movilidad de cooperación al desarrollo de la Universitat Politècnica de Valencia bajo el enfoque de capacidades para el desarrollo humano. (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad del País Vasco. España.
- Tünnermann B., C. (1978). 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*, 93-126.
- Tünnermann B., C. (1981). Ensayos sobre la universidad latinoamericana. San José: EDUCA.
- Tünnerman B., C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación superior y sociedad*, 9 (1): 103-127.
- 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.
- Tünnermann B., C. (2001). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Fondo Editorial Humanidades.
- Tünnermann B., C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. UDUAL.
- Tünnerman B., C. (2008). La Reforma de Córdoba. *Vientre fecundo de la transformación universitaria*. SADER, E.; ABOITES, H.; GENTILI, P. *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 15-19.

- Tünnermann B., C. (2013) Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos. *Universidades*, 56, abril-junio, 5-14. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional.
- UdelaR. (2010). *Hacia la reforma universitaria: La Extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Universidad de la República de Uruguay; Montevideo: UdelaR.
- Ul Haq, M. (1995). *El paradigma del desarrollo humano*. Vol. 17.
- UNA. (2009). *Lineamientos para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades*. Gaceta nº 17-2009 al 15 de noviembre del 2009. Heredia, Costa Rica.
- UNA. (2015). *Estatuto Orgánico de la UNA*. San José, Costa Rica.
- UNA. (2015). *Extensión universitaria: Construcción conjunta para el bien común*. Vicerrectoría de Extensión 2010-2015. Heredia, Costa Rica.
- UNA. (2016). *Reglamento del Fondo Universitario para el Desarrollo Regional (FUNDER)*. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- UNA. (2017). *Reglamento del Fondo Institucional de Desarrollo Académico (FIDA)*. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- UNA. (2019). *Convocatoria al fondo concursable para el fortalecimiento de las capacidades estudiantiles en la extensión universitaria (FOCAES)*. Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.
- UNESCO. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*.
- UNL. (2018). *Secretaría de Extensión Universitaria. Informe de Gestión 2014 -2018*. Universidad Nacional de Litoral. Santa Fe, Argentina. Recuperado de: <https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/Extensi%C3%B3nInformeGesti%C3%B3n2014-2018web-1.pdf>
- UNR. (2016a). *Memorias 2016–Secretarías*. UNR, Argentina. <https://www.unr.edu.ar/memorias> consultado el 20/4/2018.
- UNR (2016b). *Programa de la asignatura Extensión, territorio y organizaciones sociales*. Aprobada según Resolución n. 693/2016. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario Argentina.
- UNR. (2018). *50 años Universidad Nacional de Rosario*. Consultado en: <https://www.unr.edu.ar/noticia/13052/50-anos-de-la-universidad-nacional-de-rosario>
- UNR. (2019). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Rosario*. Argentina. https://www.unr.edu.ar/files/estatuto_unr.pdf
- Unterhalter, E. (2018). *Educación: capital humano y desarrollo humano*. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 212-222.
- Valenzuela T., S. M. (2018). *Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria: un espacio de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la sociedad*. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), enero-junio, 61-88. doi:10.14409/extensión.v8i8.Ene-jun.7720.
- Valsagna, A. V. (1997). "Extensión y comunicación. Un enfoque comunicacional de la extensión universitaria". Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación, ponencia presentada en el II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria y I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial. España.
- Vargas, J. (2000). *Algunos mitos, estereotipos, realidades y retos de Latinoamérica*. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (8).
- Vargas V., M., Monge H., K., y Monge H., C. (2020). *Prácticas estudiantiles de Planificación y Promoción Social con organizaciones sociales aledañas al Parque Nacional La Cangreja*,

- Costa Rica. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 10(12).
<https://doi.org/10.14409/extension.2020.12.Ene-Jun.9024>.
- Villa L., L. (2017). Desigualdades en la educación superior. *Universidades*, (74)
- Viveros V., M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.
- Walker, M. (2018). La enseñanza del desarrollo humano: algunas implicaciones pedagógicas. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 447-451.
- Walker, M. (2011). ¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 85-107.
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: what does the 'capabilities' approach offer?. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 168-187.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Berkshire and New York: Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la educación superior*, 36(142), 103-119.
- Walker, M. (2012). *A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities?*. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393.
- Walker, M. (2014). *Universidades, desarrollo humano y justicia social: el enfoque de capacidades*. En *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Estudios del Desarrollo y Cooperación Internacional. Universidad Politécnica de Valencia. España.
- Walker, M., y McLean, M. (2013). *Professional education, capabilities and the public good: The role of universities in promoting human development*. Routledge.
- Wilson-Strydom, M. (2015) *University access and success: Capabilities, diversity and social justice*. Routledge, Oxford; GBP95.
- Wilson-Strydom, M., y Walker, M. (2015). *A capabilities-friendly conceptualization of flourishing in and through education*. *Journal of Moral Education*, 44(3).
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1: 296-306.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.
- Zlateva P., P. (2017). La contribución de la extensión universitaria al desarrollo humano y a la expansión de las capacidades. Análisis de proyectos de la Universidad Nacional de Costa Rica. 7(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.7-2.3>.
- Zlateva P., P. (2016). *La Universidad Necesaria: Análisis de proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Costa Rica desde el Enfoque de Desarrollo Humano y Capacidades* (Tesina de Maestría). Universitat Politècnica de València, España.

ANEXOS

Anexo 1. Guías y orientaciones de la recolección de la información primaria

Las orientaciones para las entrevistas a profundidad respondieron a los siguientes temas básicos asociados a la teoría.

Relación con el desarrollo humano

- Conceptualización de la extensión universitaria (EU)
- Proceso para la incorporación de la EU en la universidad
- Antecedentes y evolución de la EU
- Percepción de su relevancia

Capacidades, funcionamientos, agencia y valores

- Resultados generales de la EU
- Propósito central de la EU
- Contribución de la EU a los miembros de la comunidad universitaria (docentes y estudiantes) y de la comunidad

Factores de conversión

- Percepción sobre la gestión actual de la universidad para la EU
- Conocimientos/percepción sobre la EU:
- La forma en que se hace
- Los limitaciones o desafíos
- Visión de largo plazo
- Metodología

Recursos necesarios

- materiales, equipos, infraestructura, documentos, servicios, etc.

Espacio libre de opinión

Ampliar con comentarios sobre aprendizajes (logros) de la EU

A partir de este esquema generamos una serie de preguntas, que guiaron las entrevistas y los grupos de discusión.

GUÍA DE LAS ENTREVISTAS A EQUIPOS GESTORES ACADÉMICOS VINCULADOS A LA EU

Propósito: Avanzar en la comprensión de la conceptualización y la significancia de la EU, su política y resultados para los gestores académicos.

Perfil de personas a ser entrevistadas: Secretario de Extensión, Gestores de Proyectos de EU, Equipo de administración de la Secretaría de Extensión, Vicerrectores

Relación con el desarrollo humano	el	En sus propias palabras, ¿cómo conceptualiza la EU que realiza la universidad? ¿De dónde se origina esta función académica? ¿Cuál es su origen? ¿Cuál es el propósito final de la EU? ¿Cuáles son los beneficios o impactos que persigue? ¿Cuáles son los principales valores que rigen la EU que realiza la UNA? ¿Cuáles son los referentes o enfoques teóricos y metodológicos que orienta la gestión de proyectos de EU y a los docentes que asesoran? (favor mencionar los autores latinoamericanos que les han ayudado en su trabajo de gestión académica)
-----------------------------------	----	--

Capacidades y funcionamientos	<p>¿Cuáles son los principales resultados o beneficios de la EU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Docentes • universidad (como institución) • Sociedad Civil • País
Factores de conversión	<p>¿Cuáles son las principales barreras u obstáculos administrativos que enfrenta hoy la EU en la universidad?</p> <p>¿Ofrece universidad el soporte suficiente para desarrollarla? ¿De qué manera?</p> <p>¿Cuáles son las barreras u obstáculos que pone la comunidad para el adecuado desarrollo de la EU?</p> <p>¿Cuáles son los principales retos que tiene universidad para lograr fortalecer la EU a largo plazo?</p>

GUÍA DE LAS ENTREVISTAS A EQUIPOS DOCENTES/EXTENSIONISTAS VINCULADOS A LA EU

Propósito: Avanzar en la comprensión de la conceptualización y la significancia de la EU, su política y resultados para el profesorado participante de acciones de EU.

Perfil de personas a ser entrevistadas: docentes o miembros de equipos académicos ejecutores de proyectos de EU

Relación con el desarrollo humano	<p>Cuénteme, ¿cómo inició su labor de trabajo con la comunidad, ¿Por qué decidió la EU como parte de su trabajo académico? ¿Cuáles son las iniciativas en las que participa y quiénes participan?</p> <p>La EU puede ser conceptualizada de muchas maneras, ¿Cómo conceptualiza la EU que se realiza en universidad?</p> <p>De acuerdo con su experiencia, ¿Ha presentado cambios la conceptualización de EU de la universidad en los últimos 5 años?</p> <p>Desde su visión, ¿Cuál es la principal meta o propósito de la EU que realiza universidad? ¿Por qué la universidad debe considerar la EU parte de la academia?</p> <p>¿Cómo conceptualiza bienestar y calidad de vida? y qué rol juega la EU en este tema y cómo debe promoverla?</p> <p>¿Cuáles son los principales valores que según su experiencia rigen la EU que realiza la universidad?</p> <p>¿Cuáles son los referentes o enfoques teóricos y metodológicos que orientan los proyectos en los que participa? (favor mencionar autores latinoamericanos que les han ayudado en este trabajo)</p>
Capacidades, funcionamientos y agencia	<p>¿Aporta a su desarrollo profesional o personal la actividad social que realiza? ¿Cómo se sentiría si dejase de realizarlo? Según su experiencia, ¿Cuáles son los principales resultados o logros de la EU en los siguientes participantes:</p> <p>Algunos de los beneficios que logran en el estudiantado _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docentes _____ • UNA (como institución pública) _____ • Sociedad (comunidad) _____ • País _____

Factores de conversión	<p>¿Cuáles son los retos o desafíos que enfrenta su trabajo para lograr que las acciones en la comunidad se mantengan vigentes?</p> <p>¿Cuáles son las principales barreras u obstáculos que limitan el desarrollo de la EU en la universidad?</p> <p>¿Ofrece universidad el soporte suficiente para desarrollarla? ¿En qué debe mejorar?</p> <p>¿Cuáles son las barreras u obstáculos que presenta la institucionalidad (normas, reglas, costumbres y políticas) para el adecuado desarrollo de la EU?</p> <p>¿Cuáles son los principales retos que tiene universidad para lograr fortalecer la EU a largo plazo?</p>
------------------------	--

GUÍA DE LAS ENTREVISTAS A EQUIPOS ESTUDIANTILES VINCULADOS A LA EU

Perfil de personas a ser entrevistadas: estudiantes que participen en cualquier acción de EU de la universidad

Capacidades, funcionamientos y agencia	<p>Por favor, cuéntame acerca del trabajo del trabajo en la comunidad que realiza, ¿Cómo se desarrolla? ¿Qué actividades realizan? ¿Qué es lo que más le apasiona del trabajo que realiza? ¿Siente que esta experiencia le ha permitido desarrollar mayores habilidades y destrezas que le ayudarán en su futuro desempeño laboral? ¿Cuáles habilidades?</p> <p>A partir de la interrelación con la comunidad, ¿Ha mejorado como persona y como ciudadano? ¿En qué?</p> <p>¿Qué ha aprendido de la comunidad? ¿Cuáles enseñanzas le han dado las personas con las que ha interactuado?</p> <p>¿Cuáles son los aprendizajes más valiosos de estas experiencias con las comunidades?</p> <p>Logros o beneficios derivados del trabajo con la comunidad ¿Qué ha logrado a nivel personal, profesional/ académico y social?</p> <p>¿Volvería a participar en este tipo de procesos? ¿Considera que deben mantenerse en la academia? ¿Por qué?</p>
Relación con el desarrollo humano	<p>¿Considera que el trabajo con la comunidad que realiza la universidad ha sido importante para su formación profesional? ¿Por qué?</p> <p>¿Considera que la universidad con este trabajo está aportando a la calidad de vida y el bienestar de las personas? ¿Cómo/de qué manera? Según su experiencia, ¿Qué debe cambiar para lograr mayores impactos positivos?</p>
Factores de conversión	<p>¿Cuáles son las principales barreras que limitan que la universidad se vincule con la comunidad?</p> <p>¿La universidad ofrece los soportes necesarios para el desplazamiento y el trabajo en las comunidades? ¿Cuáles apoyos reciben?</p> <p>¿Cuáles apoyos se deben incorporar para mejorar los impactos positivos en la comunidad?</p> <p>¿Cuáles son las limitaciones o dificultades que se encuentran en la comunidad durante las actividades? ¿Cuáles son los factores que interfieren para lograr una relación de calidad?</p>

	¿Cuáles son los principales retos que tienen los docentes, el estudiantado o la universidad (como institución) para lograr fortalecer la interrelación con la comunidad?
--	--

**GUÍA DEL CONVERSATORIO (GRUPOS DE DISCUSIÓN) CON EQUIPOS ESTUDIANTILES
VINCULADOS A LA EU**

Propósito: Avanzar en la comprensión de percepción de la EU de los estudiantes participantes y la significancia que ha tenido en sus vidas.

De acuerdo con su experiencia extensionista ¿Considera que el trabajo con la comunidad, organización o institución externa realizado ha sido importante para los participantes? ¿en qué aporta a los participantes? ¿les aporta algo que sea valioso para su vida? ¿Por qué? ¿Lo recomienda?
Desde su experiencia ¿Qué logra un estudiante universitario con la interacción con la comunidad? ¿Cuáles son los principales logros o beneficios de ese trabajo a nivel personal, profesional/ académico y social? ¿Cuáles son los principales logros o desaciertos que percibe que han conseguido sus compañeras y compañeros a partir del trabajo en comunidad en lo personal, profesional/ académico y social?
¿Qué debe cambiar o mejorar la universidad para que el estudiantado en el futuro pueda tener mayores logros u oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal/profesional derivados del trabajo que realizan en la comunidad? (metodología, logística, transporte, otros apoyos, etc.)

GUÍA DE LAS ENTREVISTAS A EQUIPOS LOCALES VINCULADOS A LA EU

Propósito: Avanzar en la comprensión de percepción de la EU que poseen los actores locales, su contribución al bienestar y calidad de vida y la significancia para sus vidas.

Perfil de personas por ser entrevistadas: líderes, representantes de ONG, organizaciones sociales, instituciones que colaboran con universidad y la comunidad que participen en cualquier acción de EU de la universidad.

Aclararle a las personas entrevistadas que se guardará anonimato de sus contribuciones y que es necesario que las respuestas respondan a la sinceridad y visión crítica en lo que tengan que decir, que este trabajo tiene como propósito mejorar los procesos de la Universidad en y con las comunidades (en su interrelación con las comunidades como parte de la actividad académica) y para eso necesitamos que nos permitan entrar en lo más profundo de sus necesidades, pensamientos y aspiraciones de vida).

Capacidades, funcionamientos y agencia	Valoración de la experiencia Por favor, cuéntame, ¿Cómo fue que la universidad se acercó a la comunidad?, ¿Quién tomó la iniciativa de desarrollar el proyecto?, ¿Las iniciativas fueron definidas por las partes participantes? (entre ustedes -comunidad/asociación/institución- y la universidad)? ¿Quiénes participan? Desde su experiencia, ¿Cuáles son los principales resultados positivos (o negativos) o logros que ha tenido en su vida a
--	---

	<p>partir de este trabajo? ¿En qué ha logrado avanzar la comunidad o los grupos a nivel colectivo? ¿Cómo valora la experiencia del proyecto? ¿Cuáles son los cambios que ha visto en las demás personas, en sus formas de vivir y de trabajar? ¿Este proceso o proyecto ofrece mejores condiciones a nivel personal, familiar, profesional y comunal? Recomendaciones para mejorar el trabajo conjunto y motivación ¿Cuáles son los retos que debe superar la universidad (los profesores, estudiantes, la institucionalidad) para lograr un mayor aporte a las necesidades de la comunidad? ¿Volvería a participar en este tipo de procesos o actividades? ¿Por qué? ¿Considera que deben mantenerse estas acciones en la universidad? ¿Considera que estas acciones de comunicación entre universidad y la sociedad son beneficiosas para el estudiantado de la universidad? ¿por qué?</p>
Relación con el desarrollo humano	<p>Valorar si ya respondieron esto en las preguntas anteriores ¿Los proyectos de la universidad han repercutido en su calidad de vida personal y en la de otras personas? ¿Cuáles han sido esas repercusiones?</p>
Factores de conversión	<p>Según su experiencia ¿Ha cometido errores la universidad en el proceso de proyectos?, ¿Cuáles han sido esos errores?, ¿Cuáles son las limitaciones o dificultades que tiene la comunidad (o la organización/institución que trabaja de la mano con la universidad) para desarrollar las iniciativas que mejoren el bienestar de las personas? ¿Cuáles son los principales retos que tienen profesores y estudiantes y la universidad (como institución) para lograr fortalecer para lograr un trabajo de mayor impacto en el bienestar de las personas de la comunidad? De manera crítica, ¿Cómo ha sido la participación de la comunidad en el proceso de trabajo con la universidad? ¿La comunidad ha cometido errores en el proceso? ¿Cuáles son esos errores?, ¿Qué es lo que debe cambiar la universidad para ayudarles realmente a que ustedes (como comunidad y familia) logren mayor bienestar y calidad de vida?</p>
Si se dispone de tiempo, pedir completar las siguientes frases	<p>Antes de que la universidad llegara a (NOMBRE DEL PUEBLO) nuestra comunidad era más _____ Antes de trabajar con la universidad yo me sentía más _____ El trabajo con la universidad me ha ayudado personalmente a ser una persona más _____ Lo que más me gusta de trabajar con estudiantes y docentes de la universidad es que _____ He notado que las personas de la comunidad a partir del momento en que trabajan con la universidad se vuelven más _____ La llegada de la universidad nos ha ayudado como comunidad a ser más _____ En lo personal, la universidad me ha ayudado a entender que _____ Dentro de las recomendaciones que le puedo ofrecer a estudiantes y docentes que van a ir a trabajar con las comunidades de ... es que ellos deben _____</p>

	<p>Si la universidad quisiera realmente ayudarnos a mejorar nuestra calidad de vida tendría que _____</p> <p>Las principales recomendaciones que le daría a la universidad para que mejore su abordaje de desarrollo local en comunidades de -- es que _____</p> <p>Si tuviera que agradecerle públicamente a la universidad (a estudiantes y docentes) por haber estado con nosotros les diría que _____</p>
--	---

GUÍA GENERAL DE LA ENTREVISTA A ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN EL PROCESO CUREÑA

Saludo y presentación.

Información general de la investigación y entrevista.

Presentación de la persona entrevistada.

Consultar la aceptación voluntaria, puede omitir las preguntas que considere o incorporar lo que considere necesario. Explicar sobre el anonimato.

I. Procesos de inducción a la carrera

¿Participó en el proceso de inducción a la carrera de Planificación y Promoción Social? ¿cómo fue esa experiencia? ¿Cuál es su recomendación a la EPSS?

II. Asignatura de Práctica organizativa

3. ¿Antes de la primera gira a Cureña recibió inducción sobre los procesos de EPPS en estas comunidades? ¿Cómo valora esa inducción? ¿Cómo sería una inducción ideal sobre los procesos de la EPPS en las comunidades? ¿Tuvo acceso a documentos elaborados por estudiantes que anteriormente han participado en los procesos realizados por la Escuela en Cureña? ¿Cómo valora los aportes dados por esos documentos? ¿Los cursos de la carrera les brindan las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para realizar procesos en las comunidades? ¿Cuáles son los cursos que más le han aportado? ¿Cuáles herramientas teóricas y metodológicas consideran que hacen falta? ¿Quiénes tomaron las decisiones sobre los proyectos que apoyaron en estas comunidades?

III. Sobre la calidad de vida

¿Qué es calidad de vida? ¿Considera que las personas de Cureña disfrutan de calidad de vida? ¿Por qué? ¿Encuentra diferencias en calidad de vida entre zonas urbanas y rurales? ¿Cuáles son esas diferencias? ¿Considera que la EPPS ha contribuido a mejorar la calidad de vida de las personas de Cureña? ¿Cuáles han sido esos aportes de la Escuela?

IV. Valoración de la experiencia

¿Cuáles son las dificultades que enfrentan las comunidades y organizaciones de Cureña? ¿Cuáles han sido los logros de la presencia de la EPPS para las comunidades y organizaciones? Valoración sobre errores o aprendizajes vividos. ¿Considera que estudiantes de EPPS deben seguir participando en los procesos en el distrito? ¿Por qué? ¿Volvería a participar en este tipo de procesos en otras comunidades del país? ¿Por qué? ¿Cuáles son los aprendizajes personales, profesionales generados por el proceso en Cureña que ud más valora? ¿La experiencia en Cureña le motivó a realizar procesos comunitarios o sociales en otros contextos? ¿Qué tipo de procesos?

V. Recomendaciones para la extensión universitaria

¿Los procesos entre EPPS y comunidades son beneficiosos para el estudiantado? ¿Por qué?
¿cuáles son los mayores desafíos de las personas de Cureña en los procesos realizados con la EPPS? ¿Cómo valora las condiciones que ofrece la UNA al estudiantado para realizar procesos en las comunidades rurales? ¿Qué mejoraría en las condiciones para estudiantes que participan en estos procesos? ¿Cuáles son sus recomendaciones a estudiantes y docentes que realizan procesos en Cureña?

VI. En breve (respuestas con espontaneidad)

Antes de mi llegada a Cureña, yo era más ___

Lo que más me gustó del proceso fue ___

Una condición que me impidió aprovechar esta experiencia al máximo es ___

Las principales problemáticas de Cureña son ___

Un aspecto que mejoraría del proceso en Cureña es ___

Si regresara a Cureña, mis acciones se enfocarían a: ___

Le agradezco a las personas de Cureña por ___

Estudiantes de PPS al trabajar en comunidades se vuelven más ___

Los procesos en las comunidades nos ayudan profesionalmente a ser más ___

Para lograr mayor impacto en comunidades, la EPPS necesita realizar las siguientes mejoras___

Uso exclusivo para la persona investigadora		
Año de práctica en Cureña	Sexo	Trabajo actual
Fecha de entrevista	Número de entrevista	Contacto

Nota: esta información es para uso exclusivo de la persona investigadora. Esta información no se publicará en la investigación, ni será compartida para otros fines.

GUÍA GENERAL DE LA ENTREVISTA A PARTICIPANTES DE CUREÑA, COSTA RICA

Saludo y presentación.

Información general de la investigación y entrevista.

Presentación de la persona entrevistada.

Consultar la aceptación voluntaria, puede omitir las preguntas que considere o incorporar lo que considere necesario. Explicar sobre el anonimato.

I. Inicios de la experiencia

Antes de la llegada de la Universidad Nacional a Cureña ¿Qué sabía usted de esta universidad? ¿Cómo fue que la UNA se acercó a Cureña? ¿Quiénes tomaron la iniciativa de desarrollar proyectos?

II. Valoración de la experiencia

¿Cuáles son las dificultades que enfrentan las comunidades u organizaciones de Cureña? ¿Cuáles han sido los logros de la presencia de la UNA para su persona, para las comunidades y para las organizaciones? ¿Este proceso con la universidad le ha ayudado a nivel personal y familiar? ¿En qué y por qué? ¿Cómo valora la participación de las comunidades en los procesos con la universidad? ¿Considera que la UNA debe seguir acompañando procesos en el distrito? ¿Por qué? ¿Volvería a participar en este tipo de procesos o actividades? ¿Por qué?

III. Valoración de su calidad de vida

Para usted ¿Qué es calidad de vida? ¿Tienen calidad de vida en su comunidad? ¿En su familia? ¿Por qué? ¿Considera que los procesos de la UNA han mejorado esa calidad de vida? ¿Por qué? Los procesos UNA – comunidades son parte de la formación de estudiantes ¿Ha visto cambios en el estudiantado en el trabajo con las comunidades? ¿Cuáles son esos cambios?

IV. Recomendaciones para la extensión universitaria

¿Considera que estas acciones entre universidad y comunidades son beneficiosas para el estudiantado de la UNA? ¿Por qué? ¿Ha cometido errores la UNA en el proceso de proyectos? ¿Cuáles han sido esos errores? ¿Cómo valora usted ese acercamiento de la universidad en el distrito? Mencione sus recomendaciones para estudiantes y docentes que van a trabajar con las comunidades.

V. En breve (jugando a la espontaneidad)

Antes de la llegada de la UNA, nuestra comunidad era más ___

15. Antes de trabajar con la UNA yo me sentía más ___

16. Lo que más me gusta de trabajar con estudiantes y docentes de la UNA es que ___

17. He notado que las personas de la comunidad al trabajar con la UNA se vuelven más ___

18. La llegada de la UNA nos ha ayudado como comunidad a ser más ___

19. Si tuviera que agradecer a la UNA por haber estado con nosotros les diría que ___

Uso exclusivo para persona investigadora		
Código persona entrevistada	Domicilio	Ocupación
Organización	Años vivir en la zona	Procedencia
Contacto	Fecha de entrevista	Número de entrevista

Nota: esta información es para uso exclusivo de la persona investigadora (esta información no se publicará en la investigación, ni será compartida para otros fines).

I Congreso Internacional de Ciencia, Feminismo y Masculinidades (CICFEM) marzo 2019

En marzo se realizará un congreso en una universidad en España, uno de los temas del congreso son las mujeres. Nuestro interés es conocer las perspectivas de la mujer rural costarricense y sus vínculos con miradas armoniosas para la vida y el planeta.

Explicar el anonimato y consultarle si expresamente acepta contestar este cuestionar y que utilices su experiencia de vida para la investigación que estamos realizando para presentar en este congreso. Consultar si acepta ser grabada se hará uso exclusivamente para digitar sus respuestas.

Aspectos familiares (adecuado a cada perfil de la persona entrevistada)

¿Cómo fue su infancia? (juegos preferidos, experiencias en la escuela, recuerdos de infancia)
 ¿Cuántos hermanos convivían en su casa? ¿Cómo recuerda la convivencia familiar? De la formación familiar recibida ¿Cuáles enseñanzas han marcado su vida? ¿Cuántos años tenía al morir su madre? ¿Cómo sobrellevó esa pérdida? ¿Cuáles cambios realizaron a nivel familiar?
 ¿Cuál es su mensaje para las personas que pierden a algunos de sus padres siendo menores de edad?

Experiencias en su propio núcleo familiar

¿Cómo fue su noviazgo? (tiempo, aceptación de ambas familias, recuerdos) ¿Cuál fue el contexto para decidir casarse? (iniciativa, edad, tiempo de reflexión, reacciones familiares) ¿Cuáles eran sus expectativas de la convivencia de pareja? ¿Cómo fueron sus años de matrimonio? (Aspectos positivos y negativos). ¿A qué edad fue madre? ¿Cómo reaccionó al conocer que estaba embarazada? ¿Cuál es su mensaje para las mujeres que no desean ser madres? ¿Cómo era/ha sido su relación de pareja? (iniciativa, tiempo de reflexión, reacciones) ¿Cómo lograron salir adelante con su familia? ¿Cuáles son sus consejos para superar una separación de pareja? ¿Cuál es su mensaje para las mujeres que han asumido el liderazgo de sus hogares?

Aspectos socio productivos

¿Cuál era el proyecto de vida que quería? ¿Cómo soñaba su futuro? ¿Qué significa para usted vivir en una comunidad rural? ¿Cuál es la actividad productiva de su finca? ¿Cómo decidió darle ese uso? ¿Dónde aprendió a realizar los trabajos que desarrolla en su finca? ¿Qué le ha enseñado la finca para su vida personal? ¿Cuál es la relación de las mujeres de Cureña con las fincas? ¿Qué le satisface de trabajar en su finca? ¿Sería igual si trabajara en la finca de otra persona? ¿Cuáles son las dificultades que ha enfrentado por ser mujer en el trabajo de finca? ¿Considera que recibe una retribución económica por su trabajo equivalente a la que reciben hombres realizando el mismo trabajo? ¿Sus ingresos mensuales le permiten llevar un estilo de vida que le satisface? ¿Quiénes le ayudan en la finca? (parentesco, tipo de ayudas) ¿Cuáles instituciones públicas le han ayudado con su proyecto de la finca? (tipo de ayudas) ¿Cuáles son sus próximos proyectos en la finca?

Uso del tiempo (técnica del reloj)

¿Cómo es un día de su vida? (hoja reloj) ¿Cómo distribuye su semana? ¿Qué le gusta hacer en los tiempos libres? ¿Qué más le gustaría hacer para disfrutar su tiempo libre?

Participación comunitaria

¿Cuáles son las problemáticas actuales de su comunidad? ¿Cuáles son los proyectos que necesita su comunidad? ¿En cuáles grupos ha participado en la comunidad? ¿Cuáles son sus aprendizajes del trabajo comunal? ¿Cuáles son sus expectativas de Coopecureña R.L.? ¿Cuáles son sus expectativas del grupo de mujeres de turismo rural? ¿Cuáles son sus sueños para las mujeres de Cureña? (familiar, fincas, comunitario)

A nivel de liderazgo

¿Quiénes son las personas de su familia y comunidad que más admira? ¿Por qué les admira? ¿Se percibe usted a sí misma como una mujer líder? ¿Cómo se describe usted misma? ¿Estuvo en sus proyectos llegar a ser una mujer emprendedora y líder? ¿Qué motivó su espíritu? ¿Cuáles son las cualidades que poseen las mujeres líderes?

Aspectos de roles de género

Indica si esas actividades son realizadas por hombres, mujeres o ambos.

Roles familiares		
Actividades	Familia de procedencia	Familia propia

Preparación de alimentos		
Lavado de utensilios de cocina		
Aseo de la casa		
Lavado de ropa		
Cuidados de hijos		
Reuniones escolares		
Citas médicas de descendencia		
Formación de valores		
Toma de decisiones económicas sobre asuntos del hogar		
Trabajos en la finca		
Generación de ingresos económicos		
Compras de comestibles		
Compras de productos y equipos de la finca		
Derechos de propiedad de la finca		

¿Ha escuchado sobre los siguientes términos?

- Patriarcado
- Feminismo
- Género
- Empoderamiento femenino
- Ruralidad

Anexo 2. Reflexión sobre consideraciones éticas y sesgos previas y durante la investigación

La ética y los sesgos que podrían influenciar o afectar el desarrollo y los resultados de la investigación han sido considerados en las distintas etapas basada en los términos asumidos durante la experiencia del Trabajo Final de Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo, realizado en Sudáfrica (Monge, 2016). En calidad de estudiante doctoral se han asumido compromisos y presunciones sobre los siguientes aspectos:

- **Compromisos adquiridos:** La doctoranda asume la investigación con el más amplio compromiso ético, al ser parte del cuerpo extensionista universitario de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Esta tesis ha sido posible gracias al respaldo y financiamiento institucional de la UNA durante el master y el programa doctoral en la UPV, el periodo 2014-2020.
- **Intencionalidad del estudio,** la doctoranda se compromete a mantener una postura honesta y transparente sobre los propósitos e intereses de la investigación con las personas participantes, permitiendo que los resultados florezcan de acuerdo con sus voces, visiones y aspiraciones sobre la extensión universitaria y el diálogo universidad-comunidad. La información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos, asimismo la información se documentará verazmente y se garantizará el anonimato a todas las personas participantes.
- **Postura ante las personas participantes de la investigación,** la doctoranda evitará en todos momentos de la investigación imponer una comunicación vertical con las personas participantes e interponer miradas personales o barreras durante las actividades de comunicación y análisis de datos, manteniendo una postura horizontal y asertiva a las distintas miradas. Durante el intercambio personal, se mantendrá el compromiso de promover espacios constructivos amenos, con una actitud abierta al diálogo, reflexión y respeto durante toda la investigación.
- **Apropiación de la información, del contexto y de los resultados,** la autora se reconoce como parte del fenómeno, de la producción del conocimiento y de las problemáticas del territorio. Desde el reconocimiento de la contribución de todas personas participantes y la construcción colectiva en la investigación, la doctoranda escribe el texto en primera persona del plural.
- **Influencia de la posicionalidad y poder personal,** previo al desarrollo de la investigación, la doctoranda reconoce la influencia que representa su postura profesional derivada de la experiencia como asesora de proyectos de extensión universitaria en la UNA, Costa Rica. Después de más de 10 años de trabajar en la Vicerrectoría de Extensión, la doctoranda reconoce su condición de poder respecto a algunos actores participantes, la cual exige que en algunos contextos evite la recogida de información. Tal es el caso de Cureña, donde los pobladores puedan verse restringidos a ofrecer información que ponga en riesgo la continuidad de la presencia de la UNA. Adicionalmente, la doctoranda reconoce que, por su experiencia académica, posee pensamientos o ideas preconcebidas respecto al tema difíciles de soslayar a la hora de observar y analizar el caso de estudio. Como investigadora, asume el compromiso de mantener una actitud de aprendizaje, partiendo del hecho de que todas las experiencias son distintas, retando su imaginario a romper barreras que le limiten al

observar, percibir y valorar de manera crítica el nuevo escenario. Si bien esta investigación constituye una oportunidad para realimentar perspectivas personales y profesionales, es necesario que los resultados reflejen las voces y el sentir de las personas, la realidad observada y vivida. Como doctoranda, mantengo el encargo de propiciar que la investigación aporte a la reflexión en torno a la educación superior, aplicables a las realidades de cualquier otra universidad del mundo.

- **Sesgo espacial y de seguridad**, considerando la condición de la inseguridad local, la doctoranda realizará la observación participante y la recolección de los demás datos primarios únicamente en aquellos espacios comunitarios en los que se le facilite desde las respectivas Vicerrectorías y Secretarías de Extensión.
- **La barrera del poder, raza, identidad o género**, considerando que la doctoranda se reconoce como mujer, rural, blanca, divorciada, madre de una hija, procedente de un país democrático y sumamente pacífico, sin marcas de huellas políticas o sociales en su pasado y con la experiencia de vivir en otros países, se cuestiona la forma en que la ven y las perciben las personas participantes de las distintas etapas de la investigación, con las que se vincula en los distintos espacios. Ante lo anterior, el compromiso de mantener una actitud de respeto al trato que le ofrezcan y acatar las normas sociales, así como mantener la escucha activa y para tratar a todas las personas de la misma manera, con el máximo de respeto, acatando el principio de igualdad individual, con apertura a la pluralidad de ideas y diversidad de saberes, respetuosa de la idiosincrasia local.
- **Las barreras culturales**, la doctoranda se compromete a procurar prudencia y mesura a la hora de compartir con las personas y recoger y analizar la información. Asimismo, a realizar las consultas que sean necesarias con el fin de asegurar la debida comprensión de los mensajes expresados en los documentos consultados y a las personas participantes.

Anexo 3. Información primaria sobre funcionamientos de las personas entrevistadas

Hallazgos sobre las capacidades estudiantiles de llevar a la práctica y complementar el conocimiento

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 01_PPS	<i>“Al interactuar con las comunidades aprendemos cosas que un aula no se puede enseñar, con ese tipo de contacto logramos crecer como personas y logramos aprender lecciones que ayuden a comprender las situaciones que se presentan y cómo abordar cada una [...] dentro de las perspectivas de uno van las académicas y ese conocimiento de ir a ver qué pasaba, de generar conocimiento [...] las necesidades se veían más sobresalientes en ese lugar donde estaba, no había luz ni agua potable, o solo había luz en ciertos sectores. Todo era a punta de leña, casas humildes. Después de eso se buscaba un criterio diferente, previos a los que estudiamos, que tan cierto se aplica la teoría y lo de la resolución de conflictos de tomar decisiones en el momento.”</i>
Estudiante 03_PPS	<i>“He interiorizado aspectos de la carrera en mí, como profesional, me fortalece en muchos aspectos. Las aulas, al estar en la Universidad no te enseñan a cómo tratar con la persona, las técnicas que se deben aplicar de manera teórica a veces no sirven. Se aprende mucho al intentar comprender la actitud de las comunidades, algo que no está en la teoría.”</i>
Estudiante 04_PPS	<i>“El realizar las prácticas en una comunidad es una experiencia demasiado increíble, se aprende a liderar con diferentes grupos, se aprenden muchas cosas nuevas que exceden los libros y el aula.”</i>
Estudiante 05_PPS	<i>“Este trabajo en comunidades aporta principalmente en el entendimiento del uso de metodología y estrategias de evaluación de seguimiento. [...] El manejo del grupo no solo es en técnicas e instrumentos es como expresarme, como ser yo mismo, para mantenernos como un profesional; comprender que la comunidad y la organización siempre debe mantener su esencia, se refleja el respeto de cada uno de ellos y ellas.”</i>
Estudiante 06_PPS	<i>“Nos hace cuestionarnos la teoría y adaptarla a las prácticas y vivencias por las que pasamos. [...] Es necesario que, el trabajo en comunidades se dé en todas universidades así se podrá crear mejoras en lo educativo y lo comunal [...]Es el momento más importante del proceso educativo, ya que podemos ayudar al aplicar conocimientos brindados por la academia en cambios hacia nuestro país.</i>
Estudiante 07_PPS	<i>“Logramos una comprensión de las principales necesidades de la comunidad. [...]A nivel profesional he logrado entender que no debo de realizar juicios de valor basado solamente en una primera impresión o las teorías vistas en clase [...]En mi caso ese intercambio con la comunidad me generó una experiencia que no la tenía, me puso a todas esas personas, con todos sus recursos [...] Hay que aprender a aprender, tener disposición para aprender por todo lado, del profesor, de la gente y de los compañeros. De todo, cosas no académicas, por ejemplo, también aprendí mucho.”</i>
Estudiante 08_PPS	<i>“Un buen proyecto favorece realmente la superación de las necesidades de las personas inmediatamente, al igual que incluye otros elementos [...] Me permitió conocer problemáticas y posibles soluciones, caracterizar el contexto por dimensiones, sociocultural,</i>

	<i>económica, ambiental y político institucional. [...] También se aprende a cómo saber reaccionar ante diferentes situaciones que a veces se dan en el campo y cómo hay que solucionarlas, para seguir desempeñando el trabajo de la mejor manera.”</i>
Estudiante 09_PPS	<i>“Se aprende a cómo manejar las situaciones in situ, cuando las personas tengan diferencias entre ellos, lo cual es una experiencia muy enriquecedora. [...] es una manera de acercarse a la realidad social, además de que lo prepara a uno como profesional ya que hay que tratar con personas e instituciones que es lo que en un futuro se va a desarrollar como profesional.”</i>
Estudiante 10_PPS	<i>“nos impulsan a hacer un trabajo en conjunto con comunidades e instituciones, es decir, esta práctica nos enseña a salirnos de nuestra zona de confort y a aprender a desarrollar todos nuestros conocimientos, en la praxis [...] Al interactuar con una comunidad se obtiene experiencia con base en las actividades o talleres que se lleven a cabo. [...] Este trabajo nos ayuda a nuestro desenvolvimiento como profesionales, ya que nos toca ir a lidiar con las actividades y talleres por sí solos, lo que nos presiona a salir de la zona de confort.”</i>
Estudiante 11_PPS	<i>“nosotros estamos ahí para que se dé una gestión participativa, somos un medio, quienes tienen que asumir la toma de decisiones y la responsabilidad de sus procesos son las personas de la comunidad”</i>
Estudiante 14_PPS	<i>“Seguimos fortaleciendo el tema de la cooperativa que ha dado una vuelta, todo ha cambiado con los problemas y los cambios de líderes, el trabajo en campo no es tan previsible.”</i>
Estudiante 15_PPS	<i>“es como si lo tiraran al agua, es una práctica antes de ir a trabajar. Eso muchas carreras no lo tienen. Hay ciertos procesos en el aula con un curso de Diagnóstico y Formulación de proyectos. Nos mandan a una comunidad a tratar con personas, relacionarnos con personas, ahí se aplica lo que aprendió de formular proyectos y cómo hacer un diagnóstico [...]no es lo mismo que me enseñen cómo hacer un proyecto en el aula y que tenga que ir a la comunidad, buscar la información, cómo abordarlo, cómo meterse en la comunidad, comportamientos apropiados y no apropiados.”</i>
Estudiante 16_PPS	<i>“Valoro el trato con las personas, son cosas de verdad invaluable, también en temas profesionales el acercamiento con una realidad concreta, salir de las aulas, de la universidad [...]contrastar la teoría con la práctica, entender que lo que uno ve aquí en las cuatro paredes en las realidades opera muy distinto, ese contraste es fundamental”.</i>
Estudiante 18_UNA	<i>“Me he fortalecido mucho como profesional, es que he aprendido de mujeres muy apasionadas, soy muy ordenadas. [...] Trabajé en comunidades indígenas y campesinas en Siquirres, en los Chiles, en Pérez Zeledón. [...] El senti pensar de reflexionar lo que uno ha vivido, como pensamiento lo veo en mi vida personal. Era muy rebelde y cuestionaba todo del sistema académico, participaba en los foros y decía, yo tengo que estar ahí, tengo que debatir con ellos. [...] Uno formula los proyectos, hace las metodologías y los sistematiza y uno aprende mucho.”</i>
Estudiante 19_UNA	<i>“uno no está totalmente consciente de toda la dinámica local, no tenía herramientas, pero con el paso del tiempo uno empieza a entender que no es contra de uno, no es en contra de la universidad sino es que así funcionan ciertos contextos. A veces tienen otra prioridad, otras</i>

	<i>cosas son prioridad en sus vidas, por ejemplo, salió un partido de fútbol. Así son las cosas que no se le enseñan a uno en el aula, se aprenden en el proceso.”</i>
Estudiante 20_UNA	<i>“cuando estamos en el campo se nos quitan ideas de la cabeza, realmente se empieza a apreciar la diversidad y la injusticia social, en muchos casos empieza a poner en duda, muchos aspectos del sistema [...] nos lleva a otras cosas que no llegó la academia, con la academia no llegamos a ese conocimiento, lo de la academia hay que comprobarlo en la práctica, eso fue lo que nos llevó a afuera de la universidad y esa vivencia era lo que yo deseaba tener, tal vez el criterio, tal vez una perspectiva diferente.”</i>

Fuente: Entrevistas aplicadas entre junio de 2018 y noviembre del 2019.

Hallazgos sobre las capacidades estudiantiles de mejora de la perspectiva crítica de la realidad costarricense

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 01_PPS	<i>“los objetivos eran conocer la realidad a nivel sectorial local... tendrían que tener el mismo acceso, pero no es así, son personas que están alejadas de la política pública. Las municipalidades no les ponen atención, solo cuando están en campaña y les conviene, y queda tal presidenta y promete de todo y al final “calabaza, calabaza, cada uno para su casa” y ¿qué sucede? las personas pierden el interés y la confianza en la democracia, y trabajan de manera individual, el que está a la par no importa [...] La gente tiene que conseguir su agua de pozo, que no es totalmente pura, tiene algún tipo de riesgo [...] Se ven cuestiones de dificultades en necesidades básicas, en casos muy extremos, están muy vulnerables porque no hay Cruz Roja, bomberos, hospitales, etc. El centro médico Ebais [Equipos Básicos de Atención Integral en Salud] está a media hora y solo abre los martes de 7am a 5pm. Se había presentado varios incendios, al ser una zona tan caliente se volvió un problema serio y los bomberos llegan dos horas después...”</i>
Estudiante 02_PPS	<i>“La práctica organizativa para algunos compañeros que vienen de zonas rurales es algo sumamente cercano y normal, totalmente contrario a lo que es mi caso que siempre he habitado en un lugar de la GAM. Ese cercamiento está fuera de lo que se contextualiza cotidianamente. [...] Crecimos en ambientes urbanos, con gente más adinerada, que no le ha costado mucho las cosas, y creo que cuando uno sale a otros espacios a ver otras realidades, se vuelve mucho más agradecido con lo que tiene.”</i>
Estudiante 03_PPS	<i>“La comunidad me da realidad, contexto país, sobre lo mucho que hay que trabajar en las instituciones públicas, el cómo falla con las comunidades rurales. Nos da sensibilización porque estamos haciendo algo para el desarrollo del país y del por qué estamos estudiando y que debemos tener más visiones de otros lugares.”</i>
Estudiante 04_PPS	<i>“Podimos comprender la realidad que están viviendo las poblaciones de distintos puntos del país, hemos tenido una interacción directa con la comunidad y generar muchos logros en el área personal [...] nos ha ayudado a visualizar el proceso de articulación de instituciones, para trabajar con la comunidad u organización.”</i>

Estudiante 05_PPS	<i>“Este trabajo nos permite captar la realidad de las poblaciones rurales, no es una realidad que se desenvuelve con los mismos factores de nuestra realidad de estudiantes.”</i>
Estudiante 07_PPS	<i>“me ha brindado mayor comprensión de las necesidades reales de las comunidades del país, de aquellas zonas que suelen quedar abandonadas por el Estado, por las fuerzas políticas y los medios de comunicación.”</i>
Estudiante 08_PPS	<i>“Se despierta uno, claro, de ir a conocer otras realidades, de las problemáticas que hay, mas un profesional que es insensible no puede ir trabajar a comunidad, porque usted no puede ir sin ver cuestiones, ver la injusticia que vive Cureña, usted ve las necesidades de la gente, como la gente la pulsea [lucha], uno tiene que ser una persona sensible.”</i>
Estudiante 09_PPS	<i>“A nivel académico logré poder ser un facilitador de procesos para beneficio el desarrollo comunal. Ingresar a una comunidad que ha querido atendernos, hay que reconocer sus ganas de querer aportar a nuestro aprendizaje. Aprendimos a trabajar e integrar diferentes poblaciones para comprender la realidad ya sea jóvenes, niños y adultos mayores.”</i>
Estudiante 11_PPS	<i>“Hay problemas de movilidad y migración bastantes fuertes. [...] Dependiendo de la temporada de producción o de la temporada laboral se mueven para poder tener acceso a recursos. [...] se dio mucha dificultad por la trocha fronteriza por problemas limítrofes y políticos. Otros son la caza y la tala ilegal de árboles”</i>
Estudiante 12_PPS	<i>Es interesante ver cómo las personas quieren salir adelante y muy enriquecedor poder aportar a eso, poder colaborar en llenar un documento para que ellos puedan tener una planta. Si ellos no pueden nosotros le colaboramos, entonces ver la satisfacción después cuando ya ellos tengan eso para uno, como persona y estudiante, lo llena mucho.</i>
Estudiante 14_PPS	<i>“En mis últimas intervenciones en Cureña le dije al INDER: aquí estamos trabajando el tema de la Cooperativa y la planta, pero veamos todos indicadores: el grado de analfabetismo en toda provincia; aquí es casi 3% en tema de telecomunicaciones, aquí estamos rezagados, un estudiante no tiene donde utilizar tecnología y comparándolo con un muchacho y un niño de GAM, la brecha digital es total. En el tema de servicios de agua potable y electricidad, ahí no todo el mundo tiene, entonces no hay condiciones para que germine una cooperativa ni su calidad de vida en igualdad con otras partes del país [...] las dificultades de comunicación, salud, educación, con otro estilo de vida, La comida que ellos comen...amplia la visión”</i>
Estudiante 16_PPS	<i>“Cureña está en desventaja, empezando por los indicadores sociodemográficos, el tema de acceso a la educación, acceso al agua potable, la infraestructura vial, por ejemplo, el tema de transporte público... uno de los principales es el agua para consumo humano, no se garantiza ni en calidad, ni en cantidad, y toda la contaminación que ya está comprobada.”</i>
Estudiante 18_UNA	<i>“Despojaron a nuestros antepasados de tierras fértiles de caña, después por minería, después vino el Huracán Mitch y se llevó otra parte, es un saqueo constante. Son vulnerabilizables. ¡Qué hipócrita es el Estado!, sentí tanto enojo con el Estado. [...] El tema a trabajar es</i>

	<i>lograr sensibilizar género en el sistema agropecuario porque la Unión Europea nos impone decisiones que nada tienen que ver con nuestras prioridades...nos dicen, si no hacen esto, no le damos financiamiento. [...] Yo era una estudiante en comunidad viendo el desarrollo, sobre cómo se puede hablar de sustentabilidad, viendo esto con lo otro, con mucho diálogo en mis procesos en la calle [...] Todos queremos el bienestar de las comunidades, pero yo también estoy pensando en mi bienestar. [...] Hay un reto enorme que tiene que ver con eso, porque estamos construyendo conocimiento.”</i>
Estudiante 19_UNA	<i>“todo esto me ha cambiado como persona; por ejemplo, en el contexto rural uno encuentra gente que no tiene agua o que le otorga otro significado a recoger agua o al mar, por parte de quienes trabajan ahí, entonces uno empieza a civilizarse, a vivenciar y a entender las desigualdades estructurales históricas [...] Igual pasa con la violencia de los chicos de la Escuela cuando se trabaja con ellos. Lo llevan a pensar en el tema de los derechos de la niñez en contextos rurales.”</i>
Estudiante 20_UNA	<i>“otro tema que me apasiona es el emprendimiento, pero cuando tiene un componente social [...] hay una lectura de emprendimiento que es simple y sencillamente ganar dinero, sin ver a las personas, ni su calidad de vida. [...] En mi cambió esa idea de venir y pesar la pobreza [...] a ver a las personas detrás de los índices. [...] empezamos a explorar cada derecho humano desde la realidad de ellos [jóvenes de secundaria], no desde la realidad nuestra, que es teórica. [...] Después de 4 sesiones de trabajo hablando de su realidad, de los derechos que tenían, de cómo se podían vivir, se sentaban con las instituciones para dialogar si tenían el derecho, por ejemplo, a la educación.”</i>

Fuente: Entrevistas aplicadas entre junio de 2018 y noviembre del 2019.

Hallazgos sobre las capacidades estudiantiles de mejora de la cohesión, la afiliación y la sensibilidad social

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 01_PPS	<i>“Aprendí a ser empático al trabajar con las personas, a la entrega y el compromiso de cada uno, a llegar con ganas de trabajar y ayudar a las comunidades [...] He visto que mis compañeros logran entender la importancia de la constancia en la búsqueda de ayudar a la comunidad y de adquirir conocimientos aportar experiencias vividas en las comunidades.”</i>
Estudiante 02_PPS	<i>“Creo que salir al campo te cambia, te da otra visión, pero no todo el mundo lo puede lograr, ser agradecida y ser humilde. Mi compañera decía: muy bonito todo, pero no es mi fuerte; en cambio en mi caso yo puedo estar meses metida en el Golfo [...] De primera entrada me enamoré del Golfo, fue retador primero porque muchas veces nos tocaba entrar solos y caminar bastante para llegar, o coger un taxi y hacerse amigo de la gente.[...] la gente siempre súper agradecida, eran personas muy desprendidas, daban lo mejor que tenían, nos daban de comer langosta, atún, nos llevaban a pescar, nos agradecían mucho .”</i>
Estudiante 03_PPS	<i>“Mejoré mi empatía y el respeto a la naturaleza. Trabajar con una comunidad indígena me recuerda a mis abuelas y lo que me contaban al ser colonizadas [...] Trabajar con ellos y ellas ha sido un poco difícil, pero al sentir por lo que han pasado es entendible .”</i>

Estudiante 04_PPS	<i>“una parte importante para una persona que piensa que aquí lleva un vida adversa y muy difícil y llega a una comunidad como esta y se da cuenta de situaciones mucho más adversas.”</i>
Estudiante 05_PPS	<i>“Un punto importante es entender que compañerismo, es comprender del respeto y el compromiso con las personas y aplicarlo en cada aspecto que encuentre relacionado a la práctica.”</i>
Estudiante 06_PPS	<i>“El mayor crecimiento que las visitas de campo generan en nosotros es a nivel personal, nos ayuda a sensibilizarnos, a conocer otras realidades en las que viven las personas y nos necesitan.”</i>
Estudiante 07_PPS	<i>“Parte de ese proceso que a mí más me ha gustado es ver la visión de mundo que tienen ellos y la que tiene uno. Cada vez que nosotros llegamos a la casa, que no es la de nosotros, es adaptarnos a ellos y no que ellos se adapten a nosotros. Tenemos que llegar aquí, comemos, dormimos, nos bañamos y hablamos con ellos; a las 8 de la noche se apagan las luces y todo el mundo a dormir [...] ellas [las personas locales] se refieren a nosotros [los estudiantes] como los de afuera, esa expresión a mí me marcó mucho”.</i>
Estudiante 08_PPS	<i>“Aprendí cosas de sabiduría popular, sobre todo aprendí lo importante que es la forma en que nos podemos llevar con la gente y ser cooperativos y solidarios con las personas pobres .”</i>
Estudiante 09_PPS	<i>“es un proceso que claramente te sensibiliza, te hace mirar el mundo desde diferentes perceptivas; te ayuda a saber que es muy valioso aportar algo a las demás personas. Como futura profesional me inspira a esforzarme todo lo que pueda; comprendí que para lograr buenos resultados hay que dar una buena lucha. Me dio mucha sensibilización, deseo de ayudar, cooperar sin esperar dinero a cambio.[...] Entre los logros a la hora de realizar la práctica organizativa es ver cómo la gente se va abriendo a contar las situaciones, nos tienen confianza, creen en nosotros .”</i>
Estudiante 10_PPS	<i>“Cureña llegó a mí en un momento en que la estaba pasando muy mal, entonces como me marcó mucho y me di cuenta del cambio que puedo hacer. Entonces llegué a Cureña, el amor que se le da a los chiquitos [niñas y niños], el amor con que nos tratan... lo hace a uno a crecer en todos los aspectos de la vida.”</i>
Estudiante 11_PPS	<i>“recuerdo, por ejemplo, cuando participé en la conformación de la asamblea de la cooperativa se sentía ese aire de “podemos hacer algo diferente para cambiar lo que ahorita está”, entonces, se podría decir que hay esperanza. [...] Esta experiencia me dejó también la enseñanza de convivir con personas de otros contextos, con otros pensamientos, con otras ideas, pero con las mismas expectativas de salir adelante y poder tener un ingreso y tener calidad de vida.”</i>
Estudiante 12_PPS	<i>“Me marcó ver como una señora mayor que no posee carro propio, siempre asiste a las reuniones, a veces personas la llevan, otras veces camina pero llega siempre a todo lado y uno nunca sabe cómo”.</i>
Estudiante 13_PPS	<i>“ver una comunidad de tan bajos recursos tan empoderada y a veces uno de zona urbana no valoramos lo que tenemos [...]es muy dado en las comunidades rurales que ellos tratan de darnos las mejores condiciones inclusive la mejor alimentación aunque ellos se queden sin nada, pero ellos prefieren darnos todo... nos da ese valor por la comunidad rural, por empoderarnos para ayudarlos a salir adelante.”</i>

Estudiante 14_PPS	<i>“De su ímpetu, su espíritu, su sentido de comunidad que fue de las cosas que aprendí mucho”.</i>
Estudiante 16_PPS	<i>“hay derechos humanos sin ser garantizados por parte del Estado, por ejemplo, el tema de educación, hay menores de edad que no reciben ningún tipo de educación básica, luego también la calidad del servicio público que se ofrece. [...] la problemática sería justamente el abandono por parte de la institucionalidad”.</i>
Estudiante 18_UNA	<i>“Veníamos investigando en un proyecto de participación acción [...] estamos haciendo un documental, usando las narrativas visuales, el guion y todo lo hacemos nosotras, todo se ha ido construyendo de forma participativa. Las chicas [locales] saben usar la cámara, estamos en la parte de construir el audiovisual. La gente siempre ha estado activa, nosotras utilizamos la metodología para reflexionar. Por ejemplo, el audiovisual lo hicimos con jóvenes y niños e hicimos análisis de discurso, hacemos juegos, trabajo con periódicos, vemos cañal 7 y 6, pero nunca se habla del ordenamiento territorial. A partir del análisis se construye el conocimiento entre todos.”</i>
Estudiante 19_UNA	<i>“la gente necesita comer, necesitamos mejorar las condiciones ahí [...] tuve recepción local y me gustó y me apoderé, iba y venía, me gustaba, di la milla extra, lo di todo. [...] A veces cuando veo para atrás como que entro en razón de que al fin y al cabo si hay una transformación hacia acá, o sea no solamente hace allá, sino que ellos nos van transformando a todos nosotros. La sensibilidad, el cariño, el afecto, cuando llegas ahí, te plantean sus problemas...te vuelves más sensible. Nos ayudan a bajar a tierra, incluso hasta te ayuda a quitarte un poco el consumismo, en el día a día, que nos come aquí en la rutina. [...] La confianza también se genera con estos procesos, por ejemplo, ahora que estamos con la promoción de la carrera vocacional, el otro año con la titulación superior en el golfo. Entonces el que la gente, de 40 -50 años que no lo logró estudiar, te llegue a contar sus sueños, y uno decir: bueno, pude ser un mediador, puedo ayudar en ciertos procesos, que son sueños para otros y al final son proyectos de vida personal... eso sí lo sensibiliza a uno, lo sensibiliza mucho.”</i>

Fuente: Entrevistas aplicadas entre junio de 2018 y noviembre del 2019.

Hallazgos sobre las capacidades estudiantiles de mejora de la visión social y la ética de la profesión

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 01_PPS	<i>“El hecho de ir y conversar, compartir y que sepan que no están solos, que estamos trabajando, en la Junta Directiva están trabajando, pero se crean cosas solo entre ellos. Pero nunca sale nada [otros proyectos] para otros productores, no hay comunicación, no hay nada.”</i>
Estudiante 02_PPS	<i>“siempre he criticado que la universidad no solo puede entrar a las comunidades a hacer diagnósticos y diagnósticos, hay que centrarse en la calidad de vida. [...]En la práctica se viven miles de anécdotas; una de esas es que un día [...] estamos reunión con la Asociación y nos tocaba hacer un FODA, y como se sabe en las asociaciones siempre alguien se lleva mal. En este caso la presidenta no se llevaba con el fiscal y en medio del nada se empezaron a sacar trapos sucios</i>

	<i>y un señor empezó a llorar, y yo... y mi compañera con cara de... ¿ahora qué hacemos? Entonces dijimos, bueno, todos tranquilos, los problemas personales en las reuniones no se sacan. Vamos a tratar el asunto con calma y continuar. Pero era nuestro primer acercamiento a la comunidad y nos pasó algo que tuvimos que tomar las riendas para controlar, sin tener idea de cómo, siendo tan jóvenes."</i>
Estudiante 03_PPS	<i>"A nivel personal, agradezco la confianza en mí misma, la capacidad de sentirme preparada como profesional para poder combatir o convertir positivamente las adversidades del área laboral, para beneficiar al mayor número de personas."</i>
Estudiante 04_PPS	<i>"Además, es un momento en donde la persona pone en práctica sus conocimientos en el campo, es donde yo realmente supe desde mi corazón que esto es lo que quiero hacer en un futuro."</i>
Estudiante 05_PPS	<i>"A nivel profesional, comprendí la importancia de realizar y trabajar con una comunidad además del quehacer de mi profesión, comprendí que de algún modo las organizaciones e instituciones las visitan para mejorar su calidad de vida y el desarrollo económico."</i>
Estudiante 06_PPS	<i>"Aprendizajes en ambas direcciones, a nivel de técnicas hacia la comunidad y a nivel de crecimiento en los estudiantes. Se aplica verdaderamente la extensión universitaria."</i>
Estudiante 08_PPS	<i>"usted se logra ver sujeto en su servicio profesional, al asumir funciones, roles, a tener ese roce con la gente, a ver esos otros puntos de vista con gente, y entiende la dinámica de las personas y que hay muchas formas que se construye el conocimiento... hay confrontaciones para construir conocimiento, sin hacer extensión, el paso por la U no es igual."</i>
Estudiante 09_PPS	<i>"La interacción con la comunidad ayuda a conocer que cada comunidad tiene su propia cultura, y que a esta no se puede llegar a imponer acciones para que ellos sean diferentes. Entender la cultura enseña cómo trabajar de manera que las personas participantes se sientan a gusto, esto facilita que se obtenga una información más veraz de las situaciones o problemáticas que viven"</i>
Estudiante 10_PPS	<i>"Considero que es importante porque en la mayor parte de cursos se nos imparte teoría y a estar constantemente en un aula, pero, cuando seamos profesionales, ¿quién nos va a llevar al campo? En ese sentido pienso que la educación más allá de mantenernos en un aula para aprender, debe impulsar a los estudiantes al trabajo de campo, para que al final de la carrera universitaria seamos conscientes de lo que se debe realizar."</i>
Estudiante 11_PPS	<i>"cuando se tienen recursos escasos y hay que realizar ciertas acciones que implican grandes extensiones territoriales y gente, el pensar ¿Cómo lo hago? La mejor forma, vinculando a más personas."</i>
Estudiante 12_PPS	<i>"lo que nosotros vemos como pobreza, otra gente no lo ve como pobreza, lo que nosotros vemos como una necesidad, ellos no lo ven como necesidad. [...] en teoría, uno como planificador se va a desenvolver en esa área cuando sea profesional, cuando esté ya trabajando, entonces el que se haga este tipo de prácticas si le colaboran a uno bastante, si le dejan mucho"</i>

Estudiante 13_PPS	<i>“Me hizo cambiar la parte que necesito un compromiso real con las comunidades y creo que eso lo he venido plasmando después de Cureña [...] hay crecimiento del compromiso a la hora que vamos trabajando con las comunidades rurales, eso es lo que nos ayuda a ser mejores profesionales, ya hoy considero trabajar en temas de extensión después de toda esta experiencia”</i>
Estudiante 14_PPS	<i>“disfruté bastante como la Asociación de Mujeres se iba empoderando, iban aprendiendo y creciendo, ver sus resultados, eso me hacía sentir bien”</i>
Estudiante 15_PPS	<i>“A nivel personal me generó bastante aprendizaje, aprendí a relacionarme con la comunidad con respeto y responsabilidad; [...] humanizarse y sobre todo sensibilizarse ante cuáles son las diversas realidades del país, abre la mente muchísimo”</i>
Estudiante 16_PPS	<i>“La Escuela ha jugado un rol fundamental, pese a todas las deficiencias y errores en el proceso [...] la valoro como un primer acercamiento de la institucionalidad pública en su conjunto, a un territorio olvidado por parte del Estado. [...] Empezaron a crecer, a fortalecerse esos vínculos, y todavía hay mucho camino por recorrer...me ayudaron a humanizarme más”</i>
Estudiante 18_UNA	<i>“Estoy agradecida porque a pesar de mi clase social, puede acceder a la Universidad Necesaria, puede estudiar dos carreras en la Universidad Pública. [...]La semana pasada le fui a dar un taller de comunicación social a estudiantes de Biología y no podía creer que estaba con gente que ya se va a graduar. Alguien preguntó ¿para qué hacen ciencia? para qué, ¿qué hacían ellos con sus investigaciones, las publican y que a quien le devuelven ese conocimiento? La U [UNA] tiene un centro de investigación... pero ¿conoce la comunidad estos estudios? No. Como no conocen a la gente, no les interesa. La sociedad tiene que saber los ritmos de migración de las especies, o sea el valor del saber, al final no hicieron un producto para devolverle a la comunidad.”</i>
Estudiante 19_UNA	<i>“Cualquier persona que haga extensión tiene que tener como también un bagaje de la historia o sea cómo se conformó en este caso la institucionalidad en Costa Rica. Pero también entender los límites y los alcances que tiene una acción desde la universidad, una acción comunitaria, porque a veces queremos hacer como transformación social sin tomar en consideración todas las escuelas del asistencialismo [...] hay que tener un bagaje y análisis de coyuntura, saber cómo se mueven los actores, entender cómo juega en la dinámica comunitaria.”</i>

Fuente: Entrevistas aplicadas entre junio de 2018 y noviembre del 2019.

Hallazgos sobre las capacidades estudiantiles sobre habilidades como: comunicación, creatividad, trabajo en equipo, liderazgo y seguridad

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 01_PPS	<i>“El trabajo resulta importante para el desarrollo de nuestras habilidades blandas y adquirir experiencia en distintas áreas de trabajo [...]aporta grandes experiencias de superación personal y profesional, por ello, es muy recomendable para otras carreras.”</i>

Estudiante 02_PPS	<i>“Yo hice muy buen equipo con mi compañera de prácticas, yo era la que hablaba, la bombeta [proactiva] y ella era más callada, pero era muy buena en los reportes, en los formatos de trabajo. Entonces, nos complementamos. Entre ambas nos ayudamos, pero la comunidad nos enseñó a las dos, con procesos de gran aprendizaje.”</i>
Estudiante 03_PPS	<i>“Logré mejorar mis habilidades de socialización con las personas. Llegar a lugares lejanos, saber tratar a la gente, participación en diferentes ámbitos, esfuerzos buscando el bien común [...] Ha sido esencial el trabajo con la comunidad en la visión de que no me debo dar por vencida, la seguridad de mi misma ha aumentado y la construcción de liderazgo, ojalá todas las carreras llevaran el trabajo con comunidades rurales.”</i>
Estudiante 04_PPS	<i>“A nivel personal mis principales logros fueron la habilidad de trabajar con grupos, aplicar diferentes técnicas para a recolección de datos [...] me solté, ya que mi mayor temor era pararme frente a un grupo y expresarme [...] Logramos aprender a lidiar con diferentes grupos, se aprende a trabajar en equipo, planificar, convivir con las personas, conocer nuevas realidades comprender de una manera distinta el mundo. [...] Desarrollé el valor de hablar al frente de un grupo de personas que confían en mi trabajo...al observar las caras de felicidad de las personas que nos escuchaban.”</i>
Estudiante 05_PPS	<i>“El trabajo de campo me ha permitido determinar y exponer mis capacidades y habilidades, como hablar en público, manteniendo mi posicionamiento y percepción con respecto a los temas.”</i>
Estudiante 07_PPS	<i>“Compresión de las distintas visiones que se presentan en las comunidades [...]El principal logro a nivel personal ha sido adquirir mayor desenvolvimiento al interactuar con diversas personas, ya que ha sido una posibilidad que no he tenido antes.</i>
Estudiante 08_PPS	<i>“Aprendí a ser una persona de mente muy abierta, ser una persona curiosa, preguntar, no ser tonto, tener humildad, uno lo ve, no sé muchas cosas, pero hay que disfrutarlo. Caminar, andar, probar, como yo, con las comunidades. Eso es lo más bonito.”</i>
Estudiante 09_PPS	<i>“Pero en general se logró trabajar, obtener información, ver resultados, trabajar en las problemáticas detectadas, en realidad se finalizará con bien.”</i>
Estudiante 10_PPS	<i>“A nivel personal me he sentido satisfecha, ya que en el transcurso de la práctica he visto la evolución de la comunicación y confianza entre los miembros de la comunidad y mis compañeros de práctica, por ejemplo; una persona que no participaba, le daba vergüenza y se quedaba callada, actualmente impulsa a los demás a participar. [...]Hemos tenido muchos logros positivos, mejoramos la participación de la comunidad, consolidamos la comunicación entre la comunidad y los compañeros de práctica. Ha sido una experiencia que se ha obtenido a lo largo del año en cuanto a desarrollar diversos talleres para lograr el objetivo final. Logramos llevar a cabo los objetivos planteados con éxito. Finalmente, se logró realizar el trabajo asignado.”</i>
Estudiante 11_PPS	<i>Me dejó habilidades para la vida, para la toma de decisiones, me dejó muchísimo en el tema de resolución de problemas de campo. Yo tenía a veces que ver cómo me la jugaba para transportarme, para comer, o si nos agarraba tarde porque estábamos visitando un vecino en esas</i>

	<i>distancias tan grandes, yai tener que pedir el gallito [comida], vaso de agua, hablar, ser persona, sin vergüenza con las personas.”</i>
Estudiante 12_PPS	<i>“A tener un poco más de paciencia, ser más abierto a la gente, conocer más. No era que antes haya sido más creído [orgullosa] pero le deja a uno un poco de humildad también”</i>
Estudiante 16_PPS	<i>“con la comida, ser más abierto, tener más apertura...me cambió mucho sobre cómo abordar el trabajo comunitario, a desarrollar habilidades blandas, hablar en público, en las reuniones, la proactividad y asertividad al hablar</i>
Estudiante 19_UNA	<i>“Para hacer la práctica comunitaria, para trabajar con la comunidad, lo otro que se ocupa es empatía, trabajo en equipo y paciencia. En definitiva, o sea, no se puede llegar pensando que uno es el que va hacer las cosas. La extensión requiere paciencia y humildad para desarrollar los procesos porque uno no ve cambios de lo que se está implementando en el momento los resultados pueden ser más adelante”</i>
Estudiante 20_UNA	<i>“hicimos cuatro sesiones, las primeras dos sesiones hablábamos de la carta derechos humanos, 30 derechos humanos básicos, pero no nos disponíamos nosotros, sino que hacíamos pequeños subgrupos y con diferentes actividades ellos iban explorando su propia realidad. Entonces por ejemplo poníamos a un grupo con un derecho humanos, y se hacía una canción, y después todo el grupo el resto de los estudiantes participaban hablando de lo que se menciona la canción.”</i>

Fuente: Entrevistas aplicadas entre junio de 2018 y noviembre del 2019.

Hallazgos de incrementos en la capacidad de agencia estudiantil conseguidos con las prácticas extensionistas

Código estudiante	Narrativa estudiantil (funcionamientos)
Estudiante 02_PPS	<i>“Ya para el segundo año entré como asistente al Golfo de Nicoya [...] se me propuso el acompañamiento a los nuevos practicantes, ya que lo conocíamos mejor.”</i>
Estudiante 05_PPS	<i>“al observar las ganas de trabajar y luchar de las personas de la comunidad Virgen me empujan a seguir, no solo para aportar a estas sino también a otras personas de zonas rurales y a mi familia”</i>
Estudiante 06_PPS	<i>“Tuve un enfrentamiento con la realidad y la búsqueda de generar cambios positivos. Logré entender que hay que buscar el desarrollo de las comunidades según sus necesidades al igual que en lo personal y familiar. Todos los procesos son positivos ya que con solo llegar a las comunidades y escuchar a la población se generan en ellos el sentimiento de que no se encuentran solos.”</i>
Estudiante 19_UNA	<i>“Justamente lo que más me gusta es el tema vocación y vincularlo a esa gestión comunitaria, como actor de transformación comunal o local, me gustaría trabajar para el Ministerio de Cultura o de Educación, sería como mis anhelos a nivel de realizarse profesionalmente o con la Universidad Nacional, en extensión y docencia [...]tal vez si no hubiese trabajado con la comunidad, no hubiese pasado esto, la verdad. No sé... me hubiese hecho como más académico, más de la sociología tradicional, que busca generar datos, hacer informes y seguir ahí, más a la burocracia y más, más, vinculado a lo formal y a lo cuanti. [...]me he involucrado activamente con</i>

	<i>movimientos de lucha por el matrimonio igualitario y en el tema del aborto” Estudiante 19_UNA</i>
Estudiante 20_UNA	<i>“La experiencia me cambio mucho, era mi primera experiencia en campo, mi primera vez como docente, y si ahora soy docente en el Colegio Humanístico.”</i>

Fuente: Entrevistas aplicadas entre junio de 2018 y noviembre del 2019.

Primer acercamiento a las capacidades más valoradas conseguidas por los representantes de la comunidad con las prácticas de extensión vinculadas con UNA

Capacidad	Descripción de las narrativas (funcionamientos)
Incrementar la capacidad deliberativa con visión política colectiva	<p><i>“Los problemas se han mantenido en el tiempo, una es la dificultad de hacer cambios de desarrollo, mejoras, voluntad, riesgo, querer innovar, querer tener un producto derivado de la leche, principal economía del distrito, dejar de depender del conformismo hacia la comercialización por los intermediarios [...]Las necesidades del distrito de Cureña, ¡muchísimas!: salud, educación, caminos, agua potable, luz eléctrica [...] la principal, la comercialización del producto lácteo que ha dependido la zona por muchos años. Por consenso se llegó a una cooperativa, a la consolidación.” (Cureña_09).</i></p> <p><i>“Aún estamos luchando para que esa cooperativa se dé, con una calidad de vida, con los precios del queso. Y sus enseñanzas que nos han ayudado a ser más educados, [...] porque nos cuesta hablar, expresarse, porque la mayoría no somos estudiados, porque solo tienen segundo o tercero de escuela, ahora los que estudian son los hijos de ellos.” (Cureña_13).</i></p> <p><i>“La UNA vino por el índice de desarrollo, yo vi la universidad haciendo encuestas, vinieron a ver en qué podían colaborar.” (Cureña_04).</i></p> <p><i>“Cureña es el segundo distrito más pobre del país, se envió a estudiantes a hacer la práctica para ver en qué podían ayudar.” (Cureña_10).</i></p> <p><i>“hemos aprendido a mejorar en lo productivo, aprendido a ir a reuniones, charlas, siendo parte de instituciones gubernamentales más cercanas como INDER, MAG, la educación más cercana. La gente ha aprendido a valorar la presencia de la universidad, porque tiene credibilidad, se han ganado el respeto. Hemos aprendido a abrirnos más oportunidades, a soñar, la gente campesina somos más cerrados.” (Cureña_11).</i></p> <p><i>“en preparación, en comunicación, mas un poco de expresión.” (Cureña_08).</i></p> <p><i>“yo era hablantina, pero dejar la timidez, querer superarse con esfuerzo y aprovechando las capacitaciones se puede salir adelante. El nivel de aprendizaje, a pesar que uno no pasó de la primaria [...] uno se siente muy desenvuelto a como uno era, la orientación, el apoyo que nos dan como en la mesa institucional, cuando uno está frente a ellos les da la idea de cómo responder con nuestros derechos como campesinos a las trabas que nos han puesto, saber cómo contestar, cómo desenvolvernos”. (Cureña_16).</i></p>

	<p><i>“Uno se hace más gente, porque hay muchas reuniones, se unen más como grupo. El grupo de mujeres es muy bueno, ayuda mucho, uno opina y uno comparte.” (Cureña_07).</i></p> <p><i>“aquí las personas necesitan talleres de diferentes módulos para estar unidas, luchar y desarrollarse.” (Cureña_13).</i></p>
<p>Fortalecer la organización comunitaria</p>	<p><i>“Tamaño poco nos han ayudado, porque hemos controlado la manera de vivir y no ser tan pendejos.” (Cureña_14).</i></p> <p><i>“ha sido un aprendizaje bueno en organizar las reuniones, conocer las personas, los estudiantes y los profesores, se ha hecho mucha amistad y se ha aprendido de muchos puntos de vista.” (Cureña_04).</i></p> <p><i>“El grupo de mujeres de Los Ángeles quisieron iniciar con el proyecto de turismo rural comunitario, ahí están, ya está por la personería y cédula jurídica.” (Cureña_03).</i></p> <p><i>“La gente estábamos inocentes en muchas cosas, la universidad vino a informarnos, la gente se ha avisado más, la cooperativa es una gran cosa.” (Cureña_06).</i></p> <p><i>“los proyectos que se han dado, han ayudado mucho con el INDER, han ayudado mucho a la cooperativa, con módulos de vacas, corrales, están luchando por el agua.” (Cureña_13).</i></p> <p><i>“son muchos conocimientos adquiridos, como persona también, comunidades más en comunicación, no solo la comunidad de uno, sino en comunicación con las otras comunidades.” (Cureña_11).</i></p> <p><i>“la gente se ha ordenado un poco más, se ha aprendido a organizarse, a agendar las reuniones, antes solo había reuniones de la escuela, ahora hay reuniones de la cooperativa y del acueducto, ahora hay más movimiento con la reunión de la mesa (inter institucional).” (Cureña_04).</i></p>
<p>Aumentar la articulación y la cooperación entre personas e instituciones</p>	<p><i>“han entrado más instituciones por medio de la universidad, más instituciones, más ayudas, he aprendido mucho. Antes sin la universidad entraban muy pocas instituciones.” (Cureña_07)</i></p> <p><i>“habíamos hecho una asamblea, creo que había 53 asociados, estuvo la profesora, la universidad nos ayudó mucho. Nos han ayudado mucho con la cooperativa y con la planta. Ellos vienen de afuera y uno aprende de los de afuera, cosas que uno no tiene aquí.” (Cureña_14).</i></p> <p><i>“todos los finqueros pensamos en la cooperativa para enfrentar a los queseros.” (Cureña_07).</i></p> <p><i>“se lograban más en conjunto que trabajando cada uno por aparte [...]Son muchísimos aprendizajes, de hace unos diez años uno no iba a hablar a las oficinas del INDER, uno agradece la colaboración de ellos para que se pueden lograr las cosas.” (Cureña_16).</i></p> <p><i>“he cooperado, he sido uno de los cooperadores, no promotor, porque promotores son otros, un líder no, pero si alguien me toca para un proyecto bien común ahí voy, no le digo que no.” (Cureña_01).</i></p>

	<p><i>“con la llegada de la universidad se ha dado que otras instituciones como MAG, INDER, INA, municipalidad y otras universidades que haya voluntad, consenso para proyectos.” (Cureña_09).</i></p> <p><i>“nunca he dejado de participar en reuniones, capacitaciones, atención de visitas de otras instituciones como MAG, INA, INDER, AyA.” (Cureña_09).</i></p>
<p>Fortalecer la capacidad de análisis reflexivo y visión crítica</p>	<p><i>“pienso que ellos [UNA] vienen y si deben haber aprendido mucho, yo si veo que ellos tratan de hacer su trabajo, vienen interesados en aprender, aprender algunas experiencias, vienen a ayudarnos y aprender ellos [...] Cuando el alcalde andaba haciendo política yo le decía mucho porque la municipalidad solo aparecía cada 4 años para la política, ya vi la luz y la carretera, falta el agua y el asfalto.” (Cureña_08).</i></p> <p><i>“fue muy importante la universidad aquí, nadie nos visitaba, nadie nos preguntaba cómo vivíamos. Para mí ha sido muy importante, ahora estamos más unidos, nos han dado charlas, el INDER nos ayuda con plata y no con charlas.” (Cureña_14).</i></p> <p><i>“en lo del refugio que la universidad estaba en el plan de manejo del refugio, fue una gran ayuda”. (Cureña_03).</i></p> <p><i>“he tenido roce[contacto] con las estudiantes, uno se pone a hablar de todo un poco, si me sirve, cosas que uno no está al día y con estudiantes y docente por lo menos uno se empapa más [...] En lo personal a mí me ha ayudado a ver las cosas desde otras perspectivas, se ha encargado de enseñarnos con capacitaciones, enseñanzas, buenas prácticas. Hemos logrado visitas, experiencias, análisis de agua.” (Cureña_02).</i></p>
<p>Buscar el bien común pensando en las futuras generaciones</p>	<p><i>“muchos estudiantes del colegio que hay aquí, que es una telesecundaria, resulta que ellos salen graduados de secundaria y hasta ahí llegan, hasta ahí paran, porque mucha gente de aquí en parte incluyéndonos nosotros, no nos da para el financiamiento para tener un hijo estudiando en una universidad”. (Cureña_01).</i></p> <p><i>“el que tiene su finca sobrevive bien [...]. Los que no tenemos finca, solo un lote, esa es la problemática. [...] no hay espacio para trabajar ni dónde poner a trabajar al joven, tiene que irse a otro lado a buscar trabajo, todos salen a trabajar a las piñeras. Entonces ese es el problema que tenemos en la comunidad acerca del trabajo, no se sobrevive, no hay un trabajo digno que desempeñen los jóvenes a no ser que salgan del pueblo.” (Cureña_03).</i></p> <p><i>“La problemática más grande es el agua potable para todo el distrito, esa es la problemática más grave. También el camino es una problemática muy seria. Hay drogadicción a pequeña escala, son los mismos de hace muchos años, no han podido proliferar, algunos se han salido. Los que roban ganado están en todo el distrito. El distrito nunca se ha organizado para tratar lo de la drogadicción. [...] Es importantísimo para el desarrollo de cada uno de nosotros, importante para nosotros los viejos y para los jóvenes, y para los del futuro que aún no han nacido y van a nacer.” (Cureña_05).</i></p> <p><i>“darle a la gente el convencimiento principalmente que, si se podía lograr algo diferente, que sea propio, dejarles ese legado a nuestros hijos, hacer</i></p>

	<p><i>entender a la gente para que el distrito crezca con mejor vida y mejor preparación.” (Cureña_16).</i></p> <p><i>“A mí me han ayudado mucho, cómo hablar en las reuniones, cómo alzar la mano para no hacer la sopa. Los talleres son importantes. [...] ahora se apoyó a las chiquillas para que estudien, aquí la vida está muy difícil. Nosotros vivimos de lo que las vaquitas dan, INDER, MAG nos han ayudado mucho, el INFOCOOP también.” (Cureña_14).</i></p> <p><i>“Uno no es millonario, ni tampoco tan pobre, hay lugares con más pobreza. Ojalá que haya presupuesto para no solo Cureña con este programa, sino para todo el país.” (Cureña_15).</i></p> <p><i>“El apoyo a los jóvenes para que vayan a la universidad, si no fuera por ellos esos jóvenes no estarían para entrar a la universidad.” (Cureña_14).</i></p>
<p>Mejorar la sostenibilidad de los procesos sociales y comunitarias</p>	<p><i>“El distrito no es desarrollado, la lentitud del cambio, la personalidad de las personas de las organizaciones de Cureña, por nuestros medios no lo logramos, por eso debe estar AyA, INDER, MAG, municipalidad, UNA, INA, hay iniciativas como los alcantarillados, los análisis de agua, análisis de tecnología de alimentos en derivados de la leche.” (Cureña_09).</i></p> <p><i>“Una problemática que he ido sondeando últimamente es la falta de decisión, ese costumbrismo que se ha ido dando que me tienen que dárme todo, y le dan todo y sigue con los brazos cruzados. La gente no vive como reyes, pero no la pasan mal, se viven quejando y esperando qué les llega.” (Cureña_15).</i></p> <p><i>“se ha logrado muchas cosas, unirnos un poco más, ya están los comités trabajando, ha costado un montón, no queremos dejar caer la cooperativa. [...] No todas las personas han aprovechado las oportunidades, hay otras que sin han aprovechado. Hay mucho conformismo, mucho negativismo.” (Cureña_13).</i></p> <p><i>“Si la universidad se va de la zona la cooperativa se cae, no se puede achacar a una institución la responsabilidad que algunas personas no han tenido. Ninguna institución en este país regala plata, porque cinco gastado es cinco que se debe justificar. Nosotros somos los que hemos fallado.” (Cureña_05).</i></p>
<p>Mejorar prácticas técnico, productivas y nuevos emprendimientos colectivos</p>	<p><i>“Me han ayudado en muchas cosas que ignoraba, por medio de talleres y consejos siento que he aprendido bastante. En mi familia yo siento que sí por los aprendizajes tales como los talleres, cómo trabajar distinto, como el taller que nos llevaron a Finca Don Juan en La Fortuna (de San Carlos) sobre cómo administrar una finca.” (Cureña_04).</i></p> <p><i>“no he aprendido cosas nuevas sobre leche o cooperativa por la experiencia que tenía, pero sí la relación con otras personas.” (Cureña_15).</i></p> <p><i>“se ha mejorado demasiado a como era antes en manejo de lechería y quesera con muchos cursos para mejorar.” (Cureña_16).</i></p> <p><i>“capacitaciones han sido muchísimas en sanidad animal, manejo de pasturas, cursos de manipulación de alimentos, elaboración de productos lácteos como quesos, natilla y yogurt.” (Cureña_9).</i></p>

	<p><i>“se ha mejorado más el ganado, la lechería.” (Cureña_7).</i></p> <p><i>“la visión a una mejor calidad de vida, la finca con mejoramiento de pastos y con apartos, formar la cooperativa para entregar productos. Nos sentimos motivados, se han hecho esfuerzos para mejorar las fincas, los hatos y participar en talleres.” (Cureña_16).</i></p>
<p>Agencia</p>	<p><i>“Aún estamos luchando para que esa cooperativa se dé, con una calidad de vida, con los precios del queso. Y sus enseñanzas que nos han ayudado a ser más educados, [...] porque nos cuesta hablar, expresarse, porque la mayoría no somos estudiados, porque solo tienen segundo o tercero de escuela, ahora los que estudian son los hijos de ellos.” (Cureña_13).</i></p> <p><i>“encaminamos en cómo desenvolvemos, cómo hacer proyectos, muchas ideas buenas de cómo hacer las cosas más fáciles y uno tal vez lo podía y no lo sabía aprovechar, yo siento que sí ha mejorado mucho, y que nos visiten tantas instituciones por medio de ellos, ha ayudado a mejor calidad de vida y mejor calidad en las fincas.” (Cureña_16).</i></p> <p><i>“Estábamos divididos, había mucha división, las comunidades estaban dejadas, no había preocupación por actividades y ahora la gente está más unida.” (Cureña_07).</i></p> <p><i>“he visto cambios de participación, interés por instruirse, prepararse [...] la gente no sabía que era INDER, MAG, INFOCOOP, ya saben sobre las instituciones y saben hacer diligencias, buscar ayudas, entregar cartas.” (Cureña_09).</i></p> <p><i>“Los pueblos se han unido, antes los pueblos trabajaban más individuales, esto nos ha ayudado”. (Cureña_14).</i></p> <p><i>“La comunidad ha cambiado porque ha tomado más interés por las cosas que necesita la comunidad, por ejemplo, la cuestión del agua.” (Cureña_11).</i></p>