Claudio Duarte Quapper
Silvia Rojas Herrera
Daniel Láscarez Smith
Farlen Blanco Solís

Repensando la extensión universitaria desde la acción comunitaria

Letra MAYA

PIC Programa Interdisciplinario Costero IDESPO UNA

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL COSTA RICA

Repensando la extensión universitaria desde la acción comunitaria

Repensando la extensión universitaria desde la acción comunitaria

Autores
Claudio Duarte Quapper
Silvia Rojas Herrera
Daniel Láscarez Smith
Farlen Blanco Solís

Letra MAYA

PIC Programa Interdisciplinario Costero IDESPO UNA

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL COSTA RICA

378.1554
D812r Duarte Quapper, Claudio
Repensando la extensión universitaria desde la acción comunitaria [recurso electrónico] / Claudio Duarte Quapper, Silvia Rojas Herrera, Daniel Láscarez Smith, Farlen Blanco Solís. – primera edición – Heredia, Costa Rica : Letra Maya, Programa Interdisciplinario Costero, Universidad Nacional, 2019.
Internet ; pdf : 2,6 Mb

ISBN 978-9930-9700-1-0

1.EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. 2. PROYECTOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. 3. DESALLORRO DE LA COMUNIDAD. 4. UNIVERSIDAD NACIONAL. I. Rojas Herrera, Silvia. II. Láscarez Smith, Daniel. III. Blanco Solís, Farlen. IV. Título.

© 2019, Programa Interdisciplinario Costero. IDESPO. Universidad Nacional.
Dra. Silvia Rojas Herrera. Coordinadora.
Teléfono: 2562-4233
Edificio 2 de Ciencias Sociales. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

De esta edición:
© 2019, Letra Maya
www.letramaya.com
www.facebook.com/AsesoresEditorialesMaya
Calles 24 y 26, avenida 5, Heredia, Costa Rica.
Correo electrónico: editoresmaya@gmail.com

Dirección editorial: Emilia Fallas Solera, Letra Maya
Diagramación y diseño: Stephanie Williams Fallas, Letra Maya
Fotografía de portada: Marcela Araya Espinoza, artista visual, para el Proyecto Somos Isla Caballo, ejecutado con población adulta mayor de la isla.

Primera edición

Libro electrónico
Derechos reservados conforme a la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos.
Hecho el depósito de ley.

Comisión Académica Revisora

- Doctora María de Fátima Flores Palacios, investigadora titular en el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México

- Doctor Pablo Cottet Soto, sociólogo, doctor en Filosofía, académico del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Coordinador del Núcleo de Investigación en Opinión Pública de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Miembro Comité Editorial de Social Ediciones de la misma facultad.

- Máster Álvaro Gainza, sociólogo de la Escuela de Sociología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile. Miembro del Núcleo de Investigación Acción Participante para América Latina.

Consejo Producción Editorial

Equipo de trabajo de Editorial Letra Maya, Heredia, Costa Rica, con la dirección editorial de M.Sc. Emilia Fallas, profesional en literatura y lingüística.

Autores

Claudio Duarte Quapper. Sociólogo y educador popular. Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico de la Escuela de Sociología y coordinador académico del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.

Silvia Rojas Herrera. Socióloga, extensionista e investigadora en temas costeros. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Costa Rica. Académica de la Escuela de Sociología y coordinadora del Programa Interdisciplinario Costero del Instituto de Estudios de Sociales en Población de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Daniel Láscarez Smith. Sociólogo, extensionista e investigador en el PDICRC por seis años, en temas de pesquerías y educación. Actualmente, es investigador en la Universidad Técnica Nacional y es doctorando en la Universidad de Osnabrück, Alemania.

Farlen David Blanco Solís. Sociólogo y estudiante avanzando de antropología social en la Universidad de Costa Rica. Se desempeñó por siete años en el PDICRC y actualmente es investigador en la Organización Internacional de las Migraciones.

Agradecimientos

El presente libro *Repensar la extensión desde la acción comunitaria* representa ese compromiso que, como equipo asumimos para continuar sistematizando la extensión, y seguir avanzando más allá del primer libro que publicamos con el programa, en año 2008: *Acompañamiento social participativo: un espacio de encuentro para el desarrollo comunitario. Programa de Desarrollo Integral Isla Venado.*

Esta producción ha sido el resultado de un repensar la reflexión teórica, metodológica y empírica del quehacer como extensionistas, que surgió de la publicación numerosos encuentros, cafés, discusiones, acuerdos y desacuerdos con diferentes personas. Por ello, también quisiéramos agradecer al equipo original que se sumó al reto de cumplir este proyecto, pero que por distintas razones tuvieron que abandonarlo: a Doreen Fwambo, Jeanina Hidalgo, Viviana Boza, Isabel Calvo, Michelle Mendoza y Gonzalo Mora.

Por otra parte, agradecemos la confianza que nos dio Rose Marie Ruiz Bravo cuando fue coordinadora de este programa, para expandir nuestros conocimientos sobre la extensión mediante la permanente sistematización crítica de nuestro quehacer.

Y, por último, queremos agradecer a la organización del III Congreso de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional, realizado en noviembre del 2018, donde se abrió un espacio para compartir reflexiones preliminares y escuchar inquietudes y aportes de parte de estudiantes y de personas académicas vinculadas a la extensión, quienes brindaron sus aportes valiosos para la finalización de este libro.

Índice

Autores 6
Presentación 9
1 Proceso de sistematización desde la reflexión crítica del PDICRC 10
1.1 Trayectorias históricas para la consolidación del PDIRCR 15
2 Extensión universitaria y su cuestión utópica 27
2.1. Extensión en el golfo de Nicoya: 35 años de una historia heterogénea 30
2.2. Modelo de extensión del PDICRC 31
2.3. Más allá de los modelos: la naturaleza dialéctica de la extensión en la sociedad moderna 33
2.4. La utopía de la extensión 35
2.5. Aprendizajes para un nuevo enfoque de extensión 35
3 Relación entre disciplinas/diálogos de saberes 38
3.1. Estrategia disciplinar y multidisciplinar 39
3.2. Estrategia interdisciplinar 39
3.3. Estrategia del diálogo de saberes 40
3.4. Roles y desafíos disciplinares del diálogo de saberes del PDICRC en el contexto universitario, comunitario e institucional 41
3.5. Aprendizajes sobre el proceso 42
3.6. Desafíos del proceso 43
4 Aprendizajes conceptuales del PDICRC 44
4.1. Trayectoria de las orientaciones conceptuales 45
4.1.1. La construcción de estrategias para el desarrollo integral en las comunidades 45
4.1.2. El modelo de acompañamiento social participativo (MASP) 46
4.1.3. Tensiones con el MASP, nuevas perspectivas de acción 49
4.2. Dispositivos para la acción comunitaria 52
4.3. Los componentes que constituyen el actual dispositivo en el PDICRC 55
4.3.1. Componentes teóricos 55
4.3.2. Componentes del método de acción 62
a. Participar como factor decisivo en el carácter del PDICRC 62
b. Las necesidades y propuestas de las comunidades/territorios como gatilladores del diseño y gestión de las estrategias a desplegar 63
c. La articulación interinstitucional como medio y no como fin 64
d. La articulación intrainstitucional como soporte de su quehacer 64
4.3.3. Componentes de planeación 65
Bibliografía 68

Presentación

Yadira Cerdas, vicerrectora de Extensión, UNA.

La autoobservación crítica de los procesos que se desarrollan en el ámbito de la acción comunitaria costera, insular y rural, en este caso, resulta ser un elemento fundamental para el despliegue de la extensión universitaria, que inspira constantemente los procesos de transformación social, en la cual se potencia su permanente recreación en la incorporación de diversas acciones innovadoras y en la producción de conocimiento científico.

De igual manera, la reflexión y la humildad académica para valorar críticamente nuestra labor cotidiana, se tornan una tarea fundamental y permanente de personas inquietas y comprometidas, que hacen posible que la universidad se relacione y promueva esos procesos comunitarios, mediante un diálogo respetuoso y sincero entre las comunidades, las instituciones y los equipos de extensionistas.

El libro que les presento, sistematiza las discusiones teóricas que se generaron a partir de grandes preguntas sobre la utopía de la extensión y el logro de la transformación comunitaria, en el desarrollo de la experiencia del Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras del Golfo de Nicoya. Programa que se fortaleció con una visión multi e interdisciplinaria e innovó en la formación de habilidades extensionistas en el estudiantado. Un libro que es fruto de esa reflexividad colectiva de experiencias construidas y vividas en una realidad que supera toda teoría enfoque o modelo, según lo expresado por los autores.

La vitalidad de un texto como este, nos permite no solo adentrarnos en la experiencia desarrollada, sino que, fundamentalmente, como el equipo lo enfocó, nos permite dar cuenta de la constancia de las interrogantes críticas, de los aprendizajes y las conceptualizaciones que desde esa experiencia el grupo desarrolla y nos ofrece hoy, para seguir pensando la extensión desde otros referentes epistémicos, teóricos y metodológicos, aunado al análisis de la cuestión de la acción comunitaria en una realidad compleja y cambiante, que requiere de otros lentes para observarla y enfocar el rol de la universidad pública en ese contexto.

Invito a leer el libro como un cuaderno vida, donde han quedado registradas las miradas, las acciones, los pensares y los sentires que por varios años el programa ha desarrollado, así como los aprendizajes, el conocimiento y las nuevas preguntas que nos aporta para fortalecer y profundizar en la conceptualización y el quehacer de la de la extensión y los nuevos caminos para encontrarnos con las comunidades y los territorios.

1
Proceso de sistematización desde la reflexión crítica del PDICRC

Un componente fundamental del trabajo de extensión universitaria es la producción de conocimientos desde las experiencias que se implementan en diversas comunidades. Dichas elaboraciones son las que permiten conceptualizar lo realizado, elaborar aprendizajes y potenciar las nuevas iniciativas que se despliegan.

El Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras del golfo de Nicoya (PDICRC) de la Universidad Nacional (UNA) venía haciendo hacia el año 2016 una reflexión sobre la necesidad de reconceptualizar sus perspectivas, sus métodos y sus formas de organización; dado que, la vorágine de los cambios en las comunidades y en el propio Programa nos generaba la sensación de *carencia de orientaciones específicas o de dificultades en el quehacer cotidiano*; no porque no se haya hecho nada en esos temas o no se esté haciendo, sino porque diagnosticábamos que la situación actual requería de otros elementos epistémicos, teóricos y de métodos, distintos a los que veníamos utilizando desde el inicio de esta experiencia en el año 2000.

El actual equipo del Programa heredamos un conjunto de propuestas que requieren actualización y nuevos debates. Muchas de las ideas que componen los conceptos que utilizamos en la cotidianidad del quehacer colectivo, necesitaban ser interrogadas para orientar los nuevos diseños del quinquenio 2019–2024, ya que ha cambiado la realidad de la gente con la que el PDICRC se vincula en los territorios y también el equipo de profesionales y estudiantes que lo componemos.

Así, decidimos realizar una sistematización de experiencias, como estrategia reflexiva para la producción de conocimientos que nos permitiera repensar la extensión desde nuestras prácticas, y considerando, a su vez, el espíritu filosófico y político que ha destacado históricamente a la Universidad Nacional. Este ejercicio analítico nos permitió la construcción de preguntas críticas orientadoras de esta sistematización:

La necesidad de construcción de nuevas reflexiones sobre la extensión universitaria, ¿de qué manera permite iniciar un giro epistémico desde las prácticas académicas en lo interno de la universidad y, en este caso, a partir de la experiencia de programas integradores de las áreas sustantivas? ¿qué condiciones sociohistóricas y coyunturales institucionales se requieren para ello?, más allá de la praxis que realizamos desde la extensión para con las comunidades, ¿cuáles son nuestras disposiciones personales para comprometernos en esta tarea?

¿Cómo desarrollar metodológicamente estas actualizaciones y modificaciones con respeto por el legado anterior del Programa?

¿Es momento de cambios, de pasar de lo implícito a lo explícito, de lo dado a lo recreado, de lo viejo a lo nuevo?

Un indicativo de respuesta para el equipo del PDICRC —que nos concebimos como un colectivo sentipensante—, fue asumir con sentido ético y compromiso académico la auto exigencia que implica cualquier proceso de sistematización de experiencias desde un pensamiento crítico y dialógico.

En el momento que nos planteamos estas preguntas, la leyenda Iku nos dio mucho sentido y nos animó en esta tarea:

Leyenda Iku **

Al principio del mundo Olofin hizo el hombre y la mujer y les dio la vida. Olofin hizo la vida, pero se le olvidó hacer la muerte.

Pasaban los años y los hombres y las mujeres cada vez se ponían más viejos, pero no se morían. La tierra se llenó de viejos que tenían miles de años y que seguían mandando de acuerdo con sus viejas leyes.

Tanto clamaron los más jóvenes, que un día sus clamores llegaron a oídos de Olofin.

Y Olofin vio que el mundo no era tan bueno como él lo había planeado y sintió, que él también estaba viejo y cansado para volver a empezar lo que tan mal le había salido. Entonces, Olofin llamó a Iku para que se encargara del asunto.

Y vio Iku que había que acabar con el tiempo en que la gente no moría. Hizo Iku que lloviera sobre la tierra durante treinta días y treinta noches sin parar y todo fue quedando bajo el agua. Solo los niños y los más jóvenes pudieron treparse en los árboles gigantes y subir a las montañas más altas.

La tierra entera se convirtió en un gran río sin orillas.

Los jóvenes vieron entonces que la tierra estaba más limpia y más bella y corrieron a darle gracias a Iku porque había acabado con la inmortalidad.

*(**Fragmento de Guantanamera de Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío*).

En la reflexión que proponemos a continuación, el equipo del Programa apunta a la relevancia de concebirse como proceso en movimiento y cambio permanente. Si decimos que las realidades con las que trabajamos son complejas, hemos de asumir que nuestras estrategias también han de ser complejas. Si por complejidad asumimos la multiplicidad de factores interactuando simultáneamente con ritmos e intensidades que están variando, entonces tanto nuestras lecturas de las realidades abordadas como las acciones y relaciones que en ellas desplegamos también hemos de producirlas con esos criterios.

Esto nos lleva a asumir un criterio a la base de la acción social, y es que, nuestros diseños, nuestras producciones, nuestros convencimientos, incluso aquello que construimos como potenciales paradigmas, han de tener la posibilidad de ser recreados; de morir y de volver a nacer. Si los dejamos estáticos/cristalizados y los asumimos como producciones rígidas estamos negando —a nosotros y las comunidades— la capacidad de aprendizajes y de invención.

Por ello es que en el actual equipo nos planteamos, como fruto de nuestras propias experiencias, y desde los aprendizajes que elaboramos a partir de la reflexión de lo que hemos vivido en más de dieciocho años: la necesidad de interrogar críticamente y disponernos a producir nuevas elaboraciones.

Así, el autoconcepto respecto del PDICRC es que se trata de una instancia de aprendizaje permanente. Pero este aprendizaje exige una reflexión cotidiana como rasgo identitario de quienes estamos en él, así como de las personas con quienes nos vinculamos en comunidades e instituciones. Además, dicha reflexión la realizamos asumiendo una postura crítica respecto de las realidades en las que actuamos como programa universitario; es decir, se trata de una reflexión que parte de la experiencia y conocimiento que cada cual posee y que ha sido construida desde la extensión, especialmente dentro del espacio de reunión, diálogo y trabajo construido en el Programa. Por tanto, las subjetividades, las emociones y los sentires demarcan una intencionalidad reflexiva muy particular como colectivo que se piensa y que se sitúa como extensionista frente a una universidad cambiante y una realidad dinámica.

Reconociendo la historicidad que implica pensar a su vez a la universidad que se expresa en la extensión, hemos decido incluir estratégicamente la noción de *trayectorias* como el elemento reflexivo central que articuló nuestras elaboraciones. Esta decisión surge desde la constatación de que en este proceso analítico la reconstrucción histórica de lo que ha vivido el Programa resulta un elemento clave, desde ella hemos logrado hacer recuentos de lo vivido y elaborar aprendizajes desde preguntas críticas que nos permitieron darle valor de experiencias a estas producciones. Así, fuimos identificando los distintos acontecimientos que como hitos relevantes han marcado nuestra historia y le dieron sentido de proceso a lo que durante años desplegamos en las zonas costeras y rurales del Pacífico.

Estos acontecimientos nos permitieron identificar ciertas *transiciones* que el PDICRC ha vivido, como procesos de cambio de unos modos de hacer y desplegar nuestro trabajo, hacia otras formas que implicaron modificaciones y novedades, dejar atrás algunas maneras ya asumidas y reemplazarlas por cuestiones que según los análisis de esos momentos nos permitirían conseguir mejores resultados. Las transiciones implicaron, entonces, modificaciones, pero también hubo confirmación de continuidades, asuntos en los cuales no solo no se modificó, sino que se reafirmó seguir haciendo de la manera como ya se estaba desplegando. Por lo que estas transiciones estuvieron compuestas de cambios y de continuidades.

Sin embargo, un riesgo de esta mirada del proceso histórico vivido como transiciones, es construir una linealidad en que los momentos o fases o etapas —como quiera llamárselas— se perciban como momentos sucesivos en el tiempo, en que algo acaba totalmente para que comience otra cosa, como negando lo vivido, como negación del pasado. Más bien hemos apostado por un ejercicio de historización desde la simultaneidad de los acontecimientos, su constante imbricación y complementariedad. De esta manera, los momentos o etapas que decidimos son nuestras construcciones de ordenamiento de dichos acontecimientos para una mejor comprensión de estos, así como de los procesos que ellos implican. Esta simultaneidad dialoga de mejor manera con la forma como hemos experimentado los diversos acontecimientos, sus dinamismos, su multiplicidad de factores involucrados, sus temporalidades no cronológicas.

También inciden en las miradas que construimos de estos acontecimientos, la dimensión estructural —que refieren al orden instaurado en lo político, cultural y económico en nuestras sociedades—, la sistémica —las diversas instituciones que configuran la organización de la sociedad actual— y la subjetiva —que alude al mundo de la vida— (Filardo, 2010). Así se nos hace más potente para el análisis la noción de *trayectorias*, que nos permite la observación de los cambios experimentados en las transiciones, como manifestaciones críticas de esas estructuras, sistemas y subjetividades. Trayectorias remite entonces a un análisis que integra los factores señalados exigiendo agudeza para darle contexto a las transiciones, estimulando la flexibilidad en el análisis y la ductilidad en las categorizaciones.

Comprender lo experimentado en el Programa desde los colectivos académicos y estudiantiles que le conforman, por las y los actores de comunidades e instituciones, como parte de un movimiento continuo, de unos despliegues vertiginosos, de unas temporalidades intensas y sin cronos posible, de variabilidades permanentes, nos permite hablar de una experiencia compleja. Solo asumiendo esta episteme, que no confunde complejidad con complicación, es que nos atrevemos en lo que sigue a presentar los resultados de esta sistematización.

Una última cautela en este aspecto y es que pasar a texto escrito este ejercicio y esta pretensión epistémica tiene todavía desafíos, porque nuestro lenguaje hablado en colectivo dinamiza las formas diversas de ver y comprender la complejidad de las problematizaciones construidas bajo diversos discursos, enfrentando diferencias como también alcanzando consensos discursivos frente a supuestos axiológicos y ontológicos no acabados. Ese contacto directo con la realidad y estos momentos reflexivos, implican en el diálogo constante discutir la causalidad de los fenómenos estudiados.

La prevalencia del pensamiento cartesiano en el ámbito académico busca ante todo disminuir la posibilidad del error empírico o científico, pretendiendo demostrar en las conclusiones reflexivas lo convincente que puede ser la producción de conocimiento, desarrollado mayormente desde el paradigma de la linealidad, la

certeza y la finitud; aquellas características de las que nos hemos querido alejar en este ejercicio reflexivo. Sin embargo, sabemos que, frente a estas posibles dificultades, el esfuerzo del colectivo ha sido la rigurosidad en la reflexión argumentada desde la praxis, la teoría, los métodos y epistemología. Ojalá este intento sea un paso de avance en esa dirección.

Esta sistematización ha sido realizada como una necesidad del equipo del PDICRC, de elaborar sus aprendizajes y fortalecer las nuevas ideas para el tiempo que se avecina, así se construyen un conjunto de desafíos, algunos de los cuales se enuncian en cada capítulo y otros se verán expresados en los nuevos proyectos en elaboración para el quinquenio 2019-2024.

También hemos realizado esta sistematización porque como Programa valoramos la necesaria divulgación del conocimiento producido en la experiencia. Una exigencia que le da vitalidad a nuestra experiencia, en tanto acción de extensión universitaria es su compromiso de producir conocimientos desde ella —por la vía de diversas estrategias de investigación, evaluación y sistematización—, así como asegurar que dicho conocimiento sea comunicado en diversas instancias: en las comunidades donde se ha vinculado el PDICRC, las instituciones con las cuales se ha hecho alianzas en los proyectos, y en las reflexiones académicas —nacionales e internacionales— que participa: docencia de pregrado y posgrado, seminarios, congresos, entre otras. Así, esta acción de sistematización, como producto del trabajo en equipo, permite vincular las áreas sustantivas del quehacer universitario: la investigación, la producción de conocimiento, docencia y la extensión (cabe aclarar que en otras universidades se le llama acción social, y en otros países vinculación con el medio, vínculo con territorios y comunidades).

En términos del método de sistematización, esta se realizó como ejercicio colectivo de reflexión, sustentando en el intercambio conversacional, en debates y en el ejercicio de memoria y proyección como fuente principal de nutrición para el análisis. Así lo vivido reflexionado, permitió al colectivo elaborar aprendizajes sobre los asuntos de interés que se fueron definiendo como relevantes. También los registros de proyectos, informes, cuadernos de campo y otros, posibilitaron acceder a información relevante y refrescar esa memoria que necesitaba actualizarse en tiempo presente, mostrándonos desde dónde veníamos y cuáles eran los pasos principales que habíamos dado.

Una vez acordadas las bases de las *ideas fuerza* (concepto que será ampliado más adelante) que queríamos incluir en el proceso reflexivo, nos dimos a la tarea de componer capítulos para un texto escrito. Así surge el libro que usted tiene en sus manos y que le invitamos a leer, estudiar y debatir. Es nuestro aporte para retroalimentar la experiencia y continuar la acción de extensión universitaria que nos anima.

1.1 Trayectorias históricas para la consolidación del PDIRCR

La UNA, desde el año 2000 hasta la actualidad ha contado con la existencia del PDICRC. Fue fundado por la Licda. Rose Marie Ruiz Bravo, exrectora de la UNA, y académica de la Escuela de Química. Contó con la participación de múltiples unidades académicas y programas de la Universidad Nacional, siendo su equipo conformado por profesionales en sociología, planificación económica y social, psicología, biología, antropología, derecho, geografía, entre otros. Respondiendo así a la construcción de equipos interdisciplinarios para la atención integral de comunidades insulares, costeras y rurales, bajo sistemas de planificación estratégica a nivel comunitaria.

Su creación tiene relación con la aspiración misma de la UNA, que desde su fundación se pensó como la "universidad necesaria", destacada por su vocación social y la excelencia académica:

> la vocación histórica fue descrita por Benjamín Núñez (1974, p.19), en términos de "la responsabilidad de contribuir al estudio y la solución de problemas de crecimiento productivo del país, de integración solidaria de la población… de preservación y perfeccionamiento de la democracia en Costa Rica". (Miranda, 2014. p.104)

Su fundación coincide con el momento que se impulsaban acciones estratégicas académicas en procura de alcanzar una visión de calidad institucional, muy acorde a los valores fundacionales de la universidad necesaria. Por tanto, el PDICRC generó una serie de experiencias de extensión construidas desde la praxis de académicos y estudiantes, que fueron trasladas al ámbito administrativo, en procura de un mejoramiento de los diferentes procesos de gestión en función del cumplimento con ese mandato social, y en este caso, contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de las familias que habitaban en Isla Venado y fortalecer la extensión como área sustantiva de la UNA.

En su recorrido histórico, se identifican una serie de hechos importantes que marcaron una identidad institucional particular para con los programas de extensión, dentro de la estructura universitaria. Así como también, se fortaleció un imaginario social colectivo con respecto a lo que se consideró como una de las experiencias de extensión excepcionales en la historia de la UNA.

Primeramente, su origen se remonta a finales de la década de los noventas, momento en el Instituto Internacional del Océano (IOI)[1] impulsa el Proyecto Mu-

[1] El Instituto Internacional de los Océanos (IOI) es un órgano consultivo de Naciones Unidades (ONU), cuya sede se encuentra en Malta. Este buscó llevar a la práctica lo que la ONU estableció en 1967, como "Océano Profundo

jeres, Jóvenes y el Mar, mediante los fondos asignados de la Ocean Research Fundation. Motivo por el cual, en un primer momento se convocan extensionistas e investigadores de la Escuela de Química, Departamento de Física, Maestría en Desarrollo Rural, Maestría en Manejo de Vida Silvestre, el Programa Una Iniciativa Rural (UNIR), Escuela de Ciencias Agrarias, Ciencias Ambientales, Instituto de Estudios del Trabajo (Iestra), Estación Nacional de Ciencias Marino Costeras (Ecmar), la Escuela de Biología Marina, el Proyecto Integrado del golfo de Nicoya y la Escuela de Sociología para evaluar las opciones de ejecución de un proyecto estratégico que fuese ejecutado mediante dichos fondos, siendo la primera idea de propuesta un proyecto socioproductivo para mujeres en Isla Chira; sin embargo, esta cambia y termina siendo idónea la propuesta de apoyar diversos proyectos de desarrollo comunitario en Isla Venado (ambas comunidades ubicadas en el golfo de Nicoya), (Ruiz, 2000).

Una vez iniciado el año 2000, en Isla Venado se empezaron a realizar los estudios exploratorios con grupos de mujeres y jóvenes, para construir un plan de desarrollo comunitario a mediano plazo. Proceso que fue acompañado por consultas populares, diagnósticos participativos, estudios situacionales y asambleas comunitarias. Al mismo tiempo, se dirigieron acciones para el fortalecimiento de una serie de iniciativas socioproductivas desde una lógica de superación de la pobreza, realizadas por grupos de mujeres organizadas de la Asociación de Mujeres las Pioneras, la Asociación Progresista de Mujeres Las Arañas y la Asociación de Jóvenes Unidas por el Progreso, el Desarrollo y la Ecología (Asjuesde).

Junto al desarrollo de estas actividades, emergieron los espacios académicos para el debate y análisis de la realidad insular, oportunidad interdisciplinaria para confrontar una gran diversidad de enfoques metodológicos que se querían implementar dentro de los procesos de extensión. Rupturas teóricas, replanteamiento de métodos participativos, enfrentamientos de posturas políticas entre otros, fueron algunas de las experiencias que se tuvieron que vivir y resolver conjuntamente.

Se buscó desde un inicio, construir una metodología que promoviera un desarrollo integral, desde un enfoque de Desarrollo Humano y superación de la pobreza. Esto formó parte de lo que se estaba impulsando a nivel mundial, desde los compromisos de la Cumbre de Copenhague sobre desarrollo social (1995),

como Patrimonio de la Humanidad", así también, impulsar la gobernanza oceánica, el uso pacífico del océano e implementar "La Convención del Derecho del Mar", UNCLOS (por su acrónimo en inglés), y mediante sus diferentes centros regionales impulsó la divulgación de los "nuevos" conceptos en esta materia, mediante capacitaciones y actividades académicas. En el año 1994, se crea el Centro Operativo para América Latina y el Caribe, ubicado en Costa Rica, adscrito al Departamento de Física de la Universidad Nacional. y a partir de 1999 hasta el año 2015 se dedicó a realizar, en los diferentes centros operativos en el mundo, el "Proyecto: Mujeres, Jóvenes y el Mar". Posterior a esa fecha, el IOI enfrenta una estructuración, cierra todas las acciones de desarrollo comunitario y vuelve a dedicarse a su labor educativa. (IOI—UNA. Historia (s.f.)

principalmente enfocado al desarrollo desde la lucha contra la pobreza respetando los derechos humanos, la participación y la democracia mediante un enfoque de desarrollo humano.

Cabe destacar que, desde el PDICRC se buscó cumplir con las siguientes *ideas fuerza*: el fortalecimiento del desarrollo integral de la persona, el fortalecimiento del desarrollo local y la potenciación de la capacidad productiva de las personas y la producción y el desarrollo en armonía con el ambiente. Esto con un esfuerzo por replicar los enfoques de desarrollo aplicados desde el Plan Nacional de Combate a la Pobreza, durante la Administración Figueres Olsen (1994-1998), que procuró llevarlo a cabo desde sus áreas de trabajo: infancia y juventud, mujeres, productividad y empleo, atención a adultos mayores y población discapacitada, desarrollo local (Castro, 2004). Cabe destacar que la coordinadora del Programa procuró que, dentro de la metodología de trabajo de extensión, se replicaran metodologías similares a las que ella y su equipo de trabajo del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) habían trabajado durante el tiempo en que había sido presidenta ejecutiva del instituto y que habían sido construidos desde las bases de la extensión propias de la UNA.

Bajo esta perspectiva, se vinculó el proceso de extensión del PDICRC, al programa de atención social llamado por el Gobierno "Triángulo de Solidaridad", estrategia para la superación de la pobreza contenida en el Plan de Desarrollo Social, impulsado durante la Administración Rodríguez Echeverría (1998-2002). Este programa, durante tres años, se constituyó en la plataforma política de articulación para construir un *modelo de desarrollo comunitario en Isla Venado*, con participación activa de la comunidad, las instituciones, el Gobierno local y las universidades. Con la excepción que su implementación se enfocó a una comunidad y no a un cantón, estaba siendo ejecutado en la isla como caso único, que irrumpía en su enfoque estratégico, que fue más regional/cantonal y no focalizado.

Esta relación universidad y Gobierno generó una serie de contradicciones metodológicas, epistemológicas y políticas, ya que existía el riesgo de que la vinculación entre actores sociales, así como las estrategias de negociación y relación comunidad-universidad-instituciones públicas podían reproducir patrones asistencialistas y paternalistas, como también en algún otro momento, responder a la atención de necesidades básicas desde acciones muy puntuales, sin incidencia en lo estructural.

Así, por ejemplo, como estrategia para disminuir dicho riesgo, las reuniones interinstitucionales convocadas por el PDICRC fueron el espacio de diálogo entre comunidad-universidad-instituciones-Gobierno local, momento en que se llevaban a cabo las actividades de planificación de proyectos, teniendo como base fundamental la coordinación directa con el IMAS y la existencia de programas financiados por el Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares (Fodesaf).

Y por tanto, se enfocó en lograr que las organizaciones comunales y diferentes líderes comunales, pudiesen conocer y aprender cómo acceder a programas tales como IMAS-Triángulo de Solidaridad, Fondo de Subsidios para la Vivienda (Fosuvi), al Régimen No Contributivo de Pensiones de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), Fondos para el Mantenimiento y el Equipamiento de Comedores Escolares y centros infantiles desde el Ministerio de Educación Pública (MEP), Fondo de Apoyo para la Educación Superior y Técnica del Puntarenense y el Fondo Nacional de Becas de Solidaridad Social, subsidio por desempleo en períodos de veda de pesca, entre otros.

Durante este periodo, el equipo del PDICRC reconocía la inexistencia explícita de una política universitaria sobre extensión, y tuvo siempre en cuenta lo planteado desde el Estatuto Orgánico y las producciones intelectuales publicadas desde décadas atrás, que buscaban conceptualizar la extensión. Por tanto, cada equipo de trabajo fue poniendo en práctica lo que podía entender por la extensión de la Universidad Nacional desde su praxis.

En el caso de este proyecto, se dan dos fenómenos interesantes: si bien es cierto se trabajó en equipo, prevalecía la noción de que la metodología de trabajo se personificaba directamente en la experiencia mayoritaria de su coordinadora Rose Marie Ruiz Bravo, mujer académica de experiencia exitosa en extensión, exrectora de la UNA, y expresidenta ejecutiva del IMAS. Por otro lado, que los logros en Isla Venado serían representativos para marcar un hito en la historia de la extensión de la UNA, en especial por alcanzar metas importantes en términos de sistematización de la extensión, concreción de proyectos estratégicos, articulación estratégica de actores sociales, planes y programas; así como el posicionamiento de la UNA en la región con capacidad de convocatoria hacia diversos actores sociales vinculados a la comunidad, así como líder en el proceso de planificación para el desarrollo, entre otros, condiciones que materializaron la idea de *programa modelo de extensión*.

Con los años, las estrategias de extensión pudieron ser llevadas a cabo por el apoyo de académicos y académicas que se involucraron desde la docencia, aplicando instrumentos y metodologías desarrollados en sus propios cursos, o bien al colaborar con actividades de extensión desde sus labores académicas contenidas en otros proyectos similares.

Poco a poco, el equipo de trabajo buscó, desde su propia iniciativa, ir formalizando los distintos tipos de participación estudiantil; por ejemplo, inscribir estudiantes pasantes a actividades o proyectos del PDICRC, abrir el espacio para la realización de tesis de licenciatura, maestría y doctorado, dirigir fondos para la asignación de estudiantes asistentes, vincular cursos de docencia con actividades concretas, recibir estudiantes voluntarios de secundaria, de carreras de la UNA, de otras universidades y del país, entre otros.

Si bien es cierto, al inicio no se contaba con un sistema universitario claro que reconociera esta participación estudiantil institucionalizada desde extensión, muchos años más tarde, la Vicerrectoría de Extensión creó para este fin, los Fondos para el Fortalecimiento de las Capacidades Estudiantiles **(**Focaes)[2], en el cual el PDICRC se apoya para motivar la participación de esta población en sus actividades, como también sigue haciendo uso de múltiples alternativas de participación no institucionalizada.

La identificación de necesidades comunitarias y construcción participativa de estrategias para enfrentarlas desde las potencialidades de las personas, el estudio del entorno, análisis de la política pública, entre otros, fomentaron la construcción de planes de acción y proyectos académicos que determinaban específicamente qué tipo de colaboración podían brindar tanto estudiantes como también determinadas unidades académicas, programas y proyectos, de manera que, con los años se aprendió cómo dialogar entre las disciplinas y, por tanto, cómo construir interpretaciones colectivas sobre una determinada problemática. Este diálogo constante fomentó espacios interdisciplinares para el pensamiento conjunto y el debate respetuoso. Así se aprendió a crear estrategias para la articulación interunidades académicas e interfacultades, que constituyen esta acción en una de las más importantes fortalezas del PDICRC; así también, el cómo llevar a la práctica regional, local y comunitaria complejos procesos de extensión.

El PDICRC, durante su larga data, tuvo que enfrentar momentos de tensión y disonancia organizativa al sufrir varios recortes presupuestarios; por ejemplo, desde la fundación que le giraba fondos al Proyecto Mujeres, Jóvenes y el Mar, sin embargo, esto obligó a su transformación para ser convertido en un proyecto académico temporal, ubicado en los primeros años en la Vicerrectoría de Desarrollo, luego en la Vicerrectoría de Extensión; posteriormente, en la Escuela de Química y luego en el Departamento de Física.

Estos cambios administrativos, también implicaron un repensarse constantemente desde sus objetivos estratégicos, misión y visión.

La situación económica del PDICRC fue fluctuante según cada administración de la rectoría universitaria. Implicó hacer análisis constantes de múltiples escenarios institucionales, regionales y nacionales; así, crear estrategias para autosostenerse y hacer uso óptimo de los recursos económicos. La clave fue fortalecer las

[2] FOCAES se creó desde la Vicerrectoría de Extensión, con el objetivo de incentivar la formación académica de los y las estudiantes, el desarrollo de capacidades y competencias, la producción académica y el desarrollo de experiencias teórico-prácticas fuera de la Gran Área Metropolitana (GAM). Implica la realización de trabajos de graduación, o la realización de actividades vinculadas a proyectos y programas de extensión de la UNA, para lo cual el FOCAES les brinda apoyo financiero y acompañamiento técnico, tanto desde la Vicerrectoría de Extensión como también desde la Vicerrectoría de Investigación. (Vicerrectoría de Extensión, FOCAES, s.f.)

relaciones interunidades académicas, de manera que, como conjunto, se pudiesen brindar servicios de cooperación y apoyo mutuo en todo sentido, a lo largo de los años, esta metodología será fundamental para lograr una mayor efectividad en los procesos de extensión e investigación y docencia, propios de los programas integrados.

Estas medidas lograron que, al visibilizar el programa y su alcance, cada rectoría le brindara apoyo económico para recursos de operación y recurso laboral. A partir del año 2010, siendo rectora Sandra León (2010-2015), se obtuvo un fuerte aporte económico, laboral, estudiantil y en infraestructura como parte de su estrategia para fortalecer aquellos programas de interés institucional y de gran incidencia en el país.

Igualmente, el PDICRC buscó fondos por cuenta propia. Por ejemplo, el Fondo Universitario para el Desarrollo Regional (Funder) a partir del año 2008, el Fondo Institucional para el Desarrollo Académico (FIDA) a partir del año 2010 y Fondos del Sistema Conare a partir del año 2016. Se hicieron alianzas con organizaciones no gubernamentales (ONG) cuyos proyectos propios aportaran al cumplimiento de actividades vinculados al accionar del PDICRC. Estas medidas permitieron ampliar el trabajo con las comunidades, extendiendo el quehacer del PDICRC a otras islas del golfo, y diversas comunidades y organizaciones de base popular, cooperativista, de pescadores, de mujeres de la Península de Nicoya.

En esta etapa, se logró construir muchos espacios de autoevaluación, reflexión, sistematización, que se materializaron en la primera publicación sello editorial EUNA, donde se logró una autoevaluación y reflexión epistemológica de la experiencia de extensión llevada a cabo en Isla Venado, producto de haber alcanzado un premio internacional de Innovación Académica entre la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la UNA. Con este premio se fortaleció la producción con artículos y ponencias, y se logró institucionalizar la práctica de sistematizar y publicar no solo desde los equipos de académicos, sino también desde la población estudiantil participante.

Por otro lado, con la aprobación del Plan Global Institucional 2004-2011, el programa vio opciones de fortalecimiento por medio de las diferentes estrategias de apoyo que se fueron creando en las Vicerrectorías, tanto en capacitación como también para concursos de proyectos con fondos de la universidad. Se incrementó el acompañamiento técnico de la Vicerrectoría de Extensión y la Vicerrectoría de Investigación.

Pero este escenario universitario, no fue tan favorable para las comunidades y, al vincularse el programa con ambos contextos, debió hacer frente a los desafíos de un ambiente tenso a nivel regional. A partir del año 2002 hasta el año 2009, se incrementan las disposiciones del Poder Legislativo, por impulsar leyes que crearan proyectos hoteleros con inversión extranjera en las islas. Tanto para el personal académico como para los equipos de estudiantes asistentes, fue fun-

damental aprender a interpretar críticamente el contexto nacional, esto más allá de comprender la complejidad que contenía ya de por sí su campo de trabajo. Tarea que facilitó llevar a las comunidades y dialogar con ellas temas de debate público, cuyas implicaciones directas e indirectas serían sentidas en sus propias realidades sociales, económicas y ambientales. La autoformación política fue parte de un proceso que marcó otro tipo de incidencia del programa tanto a nivel universitario como a nivel nacional.

Así, por ejemplo, durante la administración de Gobierno de Abel Pacheco de la Espriella (2002-2006), se aprueba la Ley de Pesca y Acuacultura 8436, y se establecen con claridad las limitaciones de pesca como también las posibilidades de capacitación, financiamiento y apoyo a actividades productivas de acuacultura y maricultura. Con ello, proyectos productivos impulsados en Isla Venado y otras comunidades del golfo de Nicoya, tendrán apoyo técnico y asesoría en su desarrollo y más aún, cuando en dicha ley se establece que el 25 % de lo obtenido por cánones:

> por concepto de registro y licencia de pesca de las embarcaciones atuneras con bandera extranjera, así como de las multas y los comisos generados por la pesca que realicen esos barcos en aguas de jurisdicción costarricense, le corresponderá (…) un veinticinco por ciento (25 %) a la Universidad Nacional (UNA), para financiar el funcionamiento de la carrera de Biología Marina de su Escuela de Ciencias Biológicas, cuya sede estará en la ciudad de Puntarenas o sus alrededores; también para el establecimiento, el desarrollo y la protección de un sistema de reservas científicas, marinas y terrestres en el golfo de Nicoya y las zonas adyacentes (Ley 8436, art. 51).

Y al mismo tiempo, en la Asamblea Legislativa se presentaron una serie de proyectos de ley que pusieron en riesgo ese modelo de desarrollo comunitario en Isla Venado. Esto debido a que en el fondo buscaron promover el desarrollo turístico en islas por medio de la inversión extrajera y mediante el otorgamiento por vía rápida de concesiones a las propiedades de los pobladores.

Este contexto implicó para el PDICRC que asumiera el liderazgo en cuanto a la creación de comisiones de alto nivel para el estudio de la realidad política. También, someter a evaluación el impacto de los proyectos de ley bajo esta lógica. Tanto desde el Consejo Universitario, como desde el Gabinete de Rectoría, se estudiaron alrededor de cinco proyectos de ley que apostaban a que los problemas de pobreza en islas y comunidades costeras del golfo de Nicoya serían resueltos por medio de la instalación y desarrollo de consorcios hoteleros, casinos y marinas.

Estos esfuerzos fueron desdibujando las aportaciones comunitarias y su relación con el Estado, ganando espacios de debate de sus problemáticas desde las políticas públicas, que se complementaron con estudios especializados realizados en la academia y que sustentaron los argumentos de dictámenes

presentados por el Consejo Universitario ante la Asamblea Legislativa, que tuvo como efecto la paralización de proyectos de ley con impactos negativos contra las comunidades insulares.

Esta coyuntura fue obligando al programa a incorporar el área de estudio sociojurídico de la realidad nacional costera, insular y marítima. Así mismo, permitió adquirir un cierto reconocimiento institucional como referente para el análisis de la situación socioeconómica y política de las comunidades costeras e insulares. Fue una etapa en la que frecuentemente se dio la participación de su equipo de extensionistas en medios de comunicación pública, y en espacios de debate nacional, en conjunto con voceros y voceras comunitarias quienes también tuvieron roles de representatividad política a nivel nacional.

Simultáneamente, se da inicio con la creación participativa del área marina de pesca responsable en Isla Venado, conocida en ese momento como Proyecto Boyaje, que concluirá diez años después. Cabe destacar que el año 2008 el Instituto de Pesca y Acuicultura (Incopesca) logró aprobar el Reglamento para el Establecimiento de Áreas Marinas para la Pesca Responsable de conformidad con el Decreto No. 27919-MAG. Esto facilitó que, además de lograr la creación esta área marina, se iniciasen nuevas propuestas de proyectos productivos vinculados al turismo comunitario y turismo ecológico, impulsado por las familias organizadas en la isla, mediante la Asociación Ecoturística de Isla Venado.

Tanto esta propuesta de desarrollo turístico, y también el análisis del contexto jurídico, fueron dos grandes experiencias que marcaron una parte importante de la identidad del programa, la cual incluyó la perspectiva legal en su quehacer, desde la investigación jurídica con un enfoque de derechos humanos. En términos de la conformación su equipo interdisciplinario, la comprensión de la realidad social y ambiental ha estado siempre transversalizada por el análisis sociojurídico, conocimiento que a su vez permitió a posteriori, hacerle frente a la misma institución, que en su quehacer académico fue adquiriendo mayor complejidad burocrática a nivel de normas y reglamentos complejos.

Tomando en cuenta este enfoque de conservación de la naturaleza, así como también, convivencia comunitaria dentro de estos territorios, fue que, durante el año 2008, se planteó el primer borrador de proyecto de ley para protección de las islas y sus pobladores, como la estrategia para enfrentar los anteriores proyectos de ley de privatización de las islas.

Esta propuesta abordada desde investigaciones socioculturales, educativas, ambientales, económicas y jurídicas que fueron la base para establecer una propuesta ley para el comanejo de las islas y la salvaguarda de sus comunidades como parte del patrimonio cultural intangible nacional.

Pero en el Gobierno del presidente Óscar Arias Sánchez (2006-2010), la Contraloría General de la República obliga a todas las municipales costeras del país,

a hacer cumplir la Ley de Zona Marítimo Terrestre No. 6043; por tanto, dar inicio con las demoliciones de construcciones ubicadas en la zona marítima terrestre. En otros casos, obligó a dar inicio con la realización y cumplimiento de los planes reguladores costeros en una gran mayoría de zonas costeras del país.

Fue un período de gobierno bastante convulso, en especial porque esta medida afectaba directamente a las familias que habitaban la zona costera tanto en el Caribe como en Pacífico. Implicaba tras su desplazamiento territorial, su potencial desaparición; de ahí que, a nivel interno, Isla Venado crea la Red de Organizaciones en Defensa de los Derechos de los Habitantes de Isla Venado como producto de un proceso de capacitación política del PDICRC y la organización no gubernamental Voces Nuestras. Así como también, tres años después se organiza la Red de Comunidades Costeras en Vías de Extinción, bajo el liderazgo político del partido político Frente Amplio y el Foro *Ecuménico* para el Desarrollo de Guanacaste (Fedeagua). Tanto las y los representantes de Isla Venado como del PDICRC llegan a participar en este espacio, y se descubre que la propuesta de proyecto de ley para las islas creada en el seno de la UNA, llega a ser presentado por grupos de base popular en otra parte del país sin autorización del equipo de trabajo de la universidad, readaptado para comunidades costeras a nivel general.

Es en este momento, en el que el programa decide bajar perfil a nivel de incidencia política, y dejar que la nueva propuesta de ley, inscrita como Proyecto de Ley de Comunidades Costeras (Ley Tecocos) No. 18.148, continuara su ritmo en el ámbito político de la Asamblea Legislativa, sin embargo, este fue rechazado y finalmente archivado el 23 de julio del año 2015.

Si bien es cierto, esto fue una limitación política desde el ámbito de la incidencia en la legislación nacional por lograr la protección de las comunidades costeras e insulares, lo enriquecedor fue demostrar públicamente la capacidad de movilización de un proyecto de este tipo. En especial, al hacer evidente que más de cincuenta mil familias en todo el país, estaban dispuestas en iniciar una lucha popular nacional en defensa de la existencia de sus comunidades en estos territorios.

Para el PDICRC, esta temática política abordada desde un enfoque de derechos humanos, se convirtió en unos de los ejes transversales permanentes más importantes de sus líneas de acción, teniendo como uno de los mayores aprendizajes la visión crítica de los procesos históricos que dieron origen a ciertos fenómenos nacionales vinculados a la tenencia de la tierra en costas e islas desde hace más de cien años. También cómo se construyó el sentido de pertenencia, identidad, arraigo, así como la responsabilidad que cualquier académico o académica debe tener al comprender que una estrategia comunitaria que busca construir a la reproducción de la vida, y la disminución de las condiciones de desigualdad social y vulnerabilidad, deben considerarse dentro de los principios de los derechos humanos y los derechos constitucionales. Así como también que esta responsabilidad ética de la UNA, obliga a la permanente vigilancia del contexto político legislativo

y su relación con otros actores sociales vinculados al sector económico hegemónico, y estar alerta ante nuevas disputas por los territorios marinos costeros e insulares habitados por comunidades locales.

Con todos estos aprendizajes alcanzados en la experiencia con Isla Venado, para el año 2008, el programa decidió iniciar procesos migratorios a otras comunidades, extendiendo su quehacer a comunidades de Cabuya de Cabo Blanco, en el Distrito de Cóbano. Respondiendo así, a la solicitud explícita del Minae, para atender un conflicto socioambiental vinculado a la creación de la Reserva Natural Absoluta de Cabo Blanco, la relación entre funcionarios de esta institución con la comunidad costera de Cabuya, que se vio afectada por procesos de desplazamientos a causa de la creación de dicho parque. Aunado a una situación de conflicto por acceso y administración del agua y la polémica realización de un plan regulador costero en toda esta zona.

A partir de esta experiencia que tendrá una duración de unos cuatro años, se ahonda en el tema de resolución de conflictos socioambientales, se realizan estudios etnográficos para comprender las problemáticas internas de la comunidad, estudios sobre el uso del territorio y la gestión del recurso hídrico, se impulsa la organización comunitaria, de mujeres y jóvenes mediante el arte y el deporte; también, se ahonda en las discusiones comunitarias relativas a planes de ordenamiento territorial costera. De esta forma, el equipo del programa logra comprender aún más la complejidad con que debe entenderse la realidad peninsular y, a partir de las lecciones aprendidas, fue que se logró plasmar sus ideas centrales para los próximos cincos años, bajo el nombre de Programa de Desarrollo Integral Comunitario Costero (PDICC) del golfo de Nicoya, período 2009-2013.

Con esta trayectoria histórica, se inicia un proceso de expansión territorial y de evaluación del Modelo de Desarrollo Comunitario, al confrontarse a las realidades de otras comunidades que no solo eran insulares, sino también costeras y rurales. Comprender cada realidad comunitaria peninsular desde los distritos de Lepanto, Cóbano y Paquera, permitieron un crecimiento exponencial del programa, cuya comprensión de lo regional va a enriquecer los debates epistemológicos sobre territorialidad y construcción simbólica del espacio en contextos costeros, insulares y rurales.

En esta nueva etapa, serían constantes los estudios sobre problemáticas vinculadas al desempleo juvenil, la deserción escolar, los sistemas patriarcales en las familias, las estructuras organizativas sin relevo generacional, así como el narcotráfico, la sobreexplotación pesquera, la expansión de monocultivos agrícolas (sandía y melón) y los efectos colaterales del cambio climático y los desastres naturales, que da así las condiciones para implementar nuevos proyectos de extensión e investigación, y suma ahí la participación de otras unidades académicas de la Sede Regional Chorotega y del resto de la UNA.

Por estas situaciones del contexto, es que se incorporaron otros ejes transver-

sales; por ejemplo, riesgos y vulnerabilidades, cambio climático, diversificación productiva y análisis sociojurídico. Se fortaleció la internacionalización mediante la vinculación estratégica de profesores pasantes de otros países (Chile, Uruguay, México, Cuba), como de estudiantes internacionales (España, Alemania, Japón).

El PDICRC logró alcanzar una cobertura peninsular y del golfo de Nicoya, bastante significativa. Por este esfuerzo y el logro exitoso de los proyectos, la rectoría de Sandra León decide implementar una serie de medidas para fortalecer los programas de mayor interés institucional. A partir de estas medidas, el PDICRC contó en adelante con mayores recursos económicos para atender necesidades comunitarias en la península y las islas del golfo de Nicoya, desde los esfuerzos propios de la extensión, la investigación y la docencia.

Luego de estabilizarse económicamente, a inicios del año 2017 se realizó un nuevo período de autoevaluación, análisis de impacto en comunidades, estudios coyunturales sobre los alcances políticos de la universidad y la reflexión prospectiva del programa para los próximos siete años. Se fomentaron espacios de evaluación con pasantes internacionales, y se lograron retroalimentaciones desde especialistas en extensión. Los insumos generados mediante diferentes metodologías facilitaron la construcción de una nueva propuesta de programa para el siguiente quinquenio.

Una formulación que lograse crear una transición de cambio de unidad ejecutora, ya que se debía hacer traslado del Departamento de Física al Instituto de Estudios Sociales en Población (Idespo), esto como consecuencia de que no se podía comprender desde la disciplina de la física, la existencia de un programa interdisciplinario dentro de su quehacer.

Esta nueva crisis hizo que el programa se repensara en términos de su importancia institucional, de su concepción de la interdisciplinariedad y la existente en las diferentes unidades académicas marcadas más por visiones disciplinarias; también, pensarse frente a un horizonte utópico de la extensión, poco explorado a nivel institucional.

Con esta experiencia se logró comprender que una decisión tan importante, requería capacidades para leer el contexto universitario desde la vida misma de cada unidad académica y las facultades, analizar sus alcances interdisciplinares y territoriales, estudiar los enfoques metodológicos; así también, las tendencias epistemológicas para comprender la realidad nacional e internacional. Condiciones que debían tomarse en cuenta para encontrar la unidad académica más idónea para recibir al PDICRC. Frente a la existencia de una estructura normativa y reglamentaria poco ágil y anquilosada en términos de facilitar procesos de gestión administrativa dentro de los que se conocerá como la migración de programas.

Para el PDICRC significó conocer a fondo no solo la nueva normativa institucional, sino también, por su naturaleza de integración entre facultades y unidades académicas, leer de manera global un fenómeno institucional extendido a todas

las unidades académicas, programas y proyectos, atrofiado por una cultura más administrativa y menos académica.

2
Extensión universitaria y su cuestión utópica

En apartados anteriores se expuso sobre el desarrollo conceptual, metodológico y empírico que ha tenido el Programa durante poco más de dieciocho años en diferentes comunidades del golfo de Nicoya. En las etapas o momentos de trabajo, se han contrapuesto entre sí visiones y paradigmas sobre cómo debe plantearse la extensión, cómo deberían ser las relaciones de profesionales y académicos con las comunidades, y sobre cómo y por qué se han obtenido —o no— ciertos resultados. Una arista importante sobre los anteriores cuestionamientos es la discusión sobre los límites de acción ¿hasta dónde y cuánto tiempo debería durar un proyecto de extensión?, ¿deberíamos sustituir o suplir de alguna manera la ausencia del Estado en las regiones?, ¿cuál es el horizonte utópico que hemos de construir sobre la praxis extensionista?, ¿cuál es el fin ulterior, el cambio, la transformación, la supresión de las condiciones de desigualdad?

El abordaje de la *cuestión utópica* de la extensión ha resultado útil para el equipo, pues ha hecho emerger preguntas vertebrales para entender cómo se han entrelazado, en los diferentes momentos, los ideales ulteriores de nuestras praxis extensionistas con el contenido epistemológico que analiza la realidad. Es decir, sobre qué presupuestos teóricos y analíticos se ha construido la idea "de trasformación de las personas y comunidades del golfo de Nicoya". Además, cabe preguntarse ¿cuáles son las nociones de partida que guían una determinada meta y ciertos fines de trabajo en las comunidades? Se trata pues, de una discusión que supera el asunto metodológico y se centra en un profundo debate de principios epistemológico acerca del papel de un programa que se ha manifestado en diferentes propuestas de acción.

Esta discusión resulta útil para poder entender los planteamientos de la ciencia moderna como reproductor o legitimador de desigualdades (Bautista, 2014) y aborda a las instituciones estatales como parte del problema de reproducción de las condiciones estructurales de desigualdad. Entendida de esta forma la *cuestión utópica*, entonces, ya no sería necesario el cuestionamiento científico de si un programa debería sustituir al Estado en su ausencia, sino sería relevante saber cómo el Estado reproduce o fortalece, ya sea por omisión o por efectos e impactos directos de sus políticas sociales, situaciones de riesgo y vulnerabilidad social.

Las interrogantes planteadas hacen visibles planteamientos cuestionadores sobre los alcances, limitaciones y autolimitaciones que se presentan en una práctica específica de extensión puesto que, por un lado, a la confrontaciones-contradicciones institucionales propias de la universidad (visiones, enfoques epistemológicos/ administrativas, tiempos, ritmos de trabajo), se suman las dinámicas

macro y micro sociales, económicas y culturales que se desarrollan dentro de un contexto comunitario que, a su vez, se ven afectadas por la reproducción histórica de las desigualdades sociales.

Estas tensiones son las que definen, en buena medida, la relación universidad-sociedad en términos de la construcción de nuevos conocimientos y solución de problemas sociales: ¿hasta dónde llega el papel de la universidad en el espacio-tiempo de los problemas sociales?

Por ejemplo, en noviembre del 2017 se llevó a cabo el III Congreso de Extensión Universitaria en la UNA, que sirvió de base para desarrollar la siguiente declaratoria:

> (…) las personas participantes del III Congreso de Extensión Universitaria, convocadas por la Vicerrectoría de Extensión reconocemos la extensión como acción sustantiva del quehacer universitario orientada hacia el diálogo crítico, consensuado, intercultural, participativo y analítico del entorno socioeconómico, político, cultural y ambiental con las comunidades, para contribuir en la construcción del bienestar común (Declaratoria del III Congreso de Extensión-UNA 2017).[3]

En la declaratoria anterior, se desgranan algunos componentes éticos sobre el concepto de extensión universitaria, cuyo contenido y forma resulta fundamental en el momento de ser operacionalizados, concretamente, en la formulación de programas y proyectos que reconozcan y se guíen bajo el diálogo crítico, consensuado, intercultural, participativo y analítico para la construcción del bienestar común. Por supuesto, el deber ser en cada componente ético es parte de la discusión cotidiana sobre el impacto y la lógica en el quehacer extensionista que ha quedado corto en la universidad.

El Programa ha visto cómo se han desarrollado *coyunturas críticas* (Capoccia, 2007) en las comunidades y en las instituciones alrededor de los contextos comunitarios; por ejemplo, los relacionados con los impactos de la adquisición, por parte de las flotas pesqueras artesanales, formas de captura intensivas sobre el recurso pesquero a finales de los 80, o las reflexiones en torno a las presencia parcial —o nula— de una institucionalidad pública hasta antes del año 2000 en los territorios donde históricamente se han realizado proyectos de extensión versus el auge institucional a partir del 2010. Pero, también, las coyunturas críticas han existido dentro de la universidad y dentro del programa. Estas coyunturas han estado relacionadas con disrupciones conceptuales y metodológicas en el quehacer

[3] http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8904/Declaratoria%20del%20III%20Congreso%20de%20Extensio%CC%81n%20Universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

extensionista nacidas desde la administración política o por las dinámicas propias en cada proyecto. Por ejemplo, la forma como se han organizado los equipos de trabajo académico y estudiantil en el programa: por proyectos, por áreas temáticas o por comunidades. Las diferentes formas de organización no son lineales, sino que han convivido en diferentes momentos por razones no tan claras.

Durante los debates internos con los autores de este libro, se ha reconocido que, en el Programa, en las diversas formulaciones institucionales de los proyectos han coexistido distintos enfoques que no necesariamente se complementan entre sí, sino que han obligado, por sus contradicciones, a generar reflexiones críticas para superar (no siempre con éxito) las contradicciones técnico-administrativas y teórico-metodológicas en el campo. No se puede olvidar, que en realidad el PDICRC ha trabajado con base en la formulación de nuevas propuestas quinquenales; es decir, nunca ha sido realmente el mismo Programa desde el punto de vista de sus objetivos, metas, acciones, personal académico, enfoques, recursos financieros u otros. Por lo tanto, el debate sobre la cuestión utópica es una reflexión crítica sobre las categorías teóricas con las que se ha abordado la realidad en los proyectos pasados; lo que significa una constante reformulación de las perspectivas de trabajo interno (organización del equipo académico y estudiantil, por ejemplo), una valoración de los resultados concretos obtenidos versus los resultados esperados, y una reconsideración epistemológica sobre cómo se está comprendiendo la realidad y las coyunturas criticas del contexto macro y micro social. Es a partir de estas situaciones que cobra sentido hablar de los límites y la utopía de la extensión, más allá de un discurso institucionalizado de extensión, sino de las prácticas y de las consecuencias reales que tiene la aplicación de ciertas metodologías y conceptos en la realidad social.

Por citar un ejemplo de estas consecuencias epistemológicas sobre la extensión, se podría tratar de comprender cómo han sido las relaciones entre las políticas públicas a nivel regional y las políticas universitarias de extensión, con los enfoques del PDICRC[4] y cómo esas relaciones han limitado el alcance de la extensión y cuestionado la utopía de la relación universidad-sociedad. Esto se vuelve aún más relevante de discutir cuando se reconoce que el proceso de extensión del Programa no ha sido el único existente, sino que, durante treinta y cinco años, la UNA, a través de muy diversos proyectos de extensión, ha estado presente en la zona geográfica donde el PDICRC también ha desarrollado su trabajo, por lo que el tipo de vínculo entre universidad-sociedad no es exactamente el mismo en el tiempo.

Así pues, este capítulo engloba la crítica sobre la utopía que ha guiado el trabajo de la UNA en el golfo de Nicoya y, específicamente, la extensión del Programa. Asimismo, se reflexiona sobre la extensión como una práctica integradora de

[4] Mejor dicho, de los programas que han existido por más de 18 años.

saberes, canalizadora de problemáticas comunales que debe ser consciente de la existencia de sus limitaciones, contradicciones, complejidades y alcances, para la obtención de resultados comunales, organizacionales y personales que se proyectan en las diversas formulaciones de programas y proyectos.

Entonces, la discusión sobre el alcance y lo utópico no es solo un ideal del bienestar deseado para una comunidad, desde una determinada relación universidad-sociedad[5], sino un compromiso institucional pactado en las formulaciones aprobadas y financiadas por la universidad.

2.1. Extensión en el golfo de Nicoya: 35 años de una historia heterogénea

El Programa forma parte de una historia de trabajo de extensión que la Universidad Nacional ha realizado por más de treinta y cinco años en el golfo de Nicoya. A través de diversos proyectos y programas, se podría decir que han convergido diferentes enfoques y modelos de extensión, que lejos de ser un aspecto negativo, ha permitido enriquecer el debate y la praxis alrededor de ciertas ideas de extensión que presentan ideales concretos sobre la relación universidad—sociedad y sobre los fines de la extensión misma.

Es importante ubicar al PDICRC y sus experiencias extensionistas dentro de un contexto de trabajo plural y diverso, para comprender cómo se han pensado ese cúmulo de historias y experiencias en las comunidades del golfo de Nicoya. Desde principios de los años 80, la extensión universitaria, lejos de ser un acto homogéneo y totalmente coherente con respecto sus medios, fines y estrategias, encontró desafíos y contradicciones ante las situaciones político-económicas de las comunidades costeras e insulares, relacionas con los mecanismos de generación de pobreza, vulnerabilidad entre otros. Los diferentes proyectos y programas de extensión de la UNA se crearon y desarrollaron desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, lo cual limitó la articulación institucional de dichos proyectos (así como sus recursos y fortalezas-oportunidades) focalizados por temáticas o áreas geográficas, pudiendo, quizás, haber logrado mejores y más profundos resultados en las comunidades donde se trabajó.

Inclusive, se podría analizar el desarrollo y la evolución histórica del trabajo de *extensión/acción social/trabajo social* que las diferentes instituciones académicas públicas y privadas han realizado en la región, entonces, seguramente, ya no solo se hablaría de heterogeneidad y diversidad de enfoques de extensión, sino de eclecticismo y contradicciones entre objetivos, metas, medios y fines entre

[5]Como las visiones extensionistas orientadas desde el diálogo de saberes, o las de transferencia tecnológica o ventas de servicio (visiones coexistentes en la UNA).

las instituciones académicas que allí han trabajado. Actualmente, es común que existan proyectos de extensión y acción social en diferentes universidades en una misma región o comunidad, sin que se presente alguna coordinación real entre los objetivos y metas[6].

El alcance de la extensión depende de múltiples factores. Podría pensarse que los costos generales[7] de una práctica de extensión resultan ser más altos que los beneficios generados en las personas y comunidades, si el enfoque no es realmente integral. Por integral, también, debe entenderse la capacidad de concentrar fuerzas universitarias e institucionales en la solución de los problemas.

Desde el punto de vista de los beneficios, es claro que estos se potencian mientras más se articulen los esfuerzos universitarios y, en tanto, más se reconozcan los principales problemas, causas y soluciones. Más aún, si es a través de metodologías participativas que enfatizan el carácter sociohistórico y multidimensional de la realidad. Lo que es cierto, es que demostrar los beneficios, efectos e impactos sociales debe constituirse en la guía de una *política universitaria de extensión*; es decir, una basada en el desarrollo de las comunidades, desde la construcción critica de sus propios indicadores de desarrollo, y esto solo es posible mediante el diálogo abierto, crítico y participativo.

Por otra parte, es imprescindible hacer un replanteamiento sobre las nociones que tradicionalmente justifican el trabajo universitario “hacia afuera” y que se avance hacia procesos de extensión, que garanticen resultados concretos desde el punto de vista de las personas y comunidades. En el Programa han existido nociones de extensión, por ejemplo, que centran su trabajo en organizaciones comunales, bajo la idea de que son estas las que tienen mayor potencial de desarrollo e impacto social; ha habido proyectos que enfocan su trabajo en grupos específicos de juventudes en riesgo por consumo de drogas, otros proyectos se han enfocado en temáticas generales (ambientales, deportivas entre otros).

2.2. Modelo de extensión del PDICRC

Durante poco más de cien años, el concepto de extensión ha sido objeto de diferentes interpretaciones que orientan/guían la práctica extensionista y asignan un cierto papel a la universidad latinoamericana con respecto a la sociedad.

[6] Quizás un concepto que habría que reorientar es el de articulación institucional y transformación social en el plano de lo micro y macro social: ¿cuál es el equilibrio entre la realización de proyectos de extensión de alcance micro con los proyectos de extensión que tienen una proyección regional a largo plazo?, y ¿cómo se articulan a una estrategia global de desarrollo humano?

7 En una ecuación básica de costos brutos y beneficios netos, por ejemplo, o por el costo social por no integrar proyectos de la misma institución o entre instituciones académicas.

Desde 1918, con la Reforma de Córdoba, luego con el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (1949) y después de varios eventos internacionales importantes[8] para estudiar el papel de la universidad latinoamericana y, específicamente, de la extensión universitaria, se fueron desarrollando los enfoques y las bases conceptuales de la extensión en América Latina. Estos desarrollos de los enfoques o modelos de extensión no han sido lineales ni progresivos, sino que, por el contrario, reflejan las circunstancias políticas, económicas y sociales de los diferentes contextos locales, nacionales y regionales.

Es importante hacer notar, tal y como lo han hecho Ángeles (1992) y Tomassino (2010), que el concepto de extensión y la figura político-académica del *que hace extensión*, es decir, del extensionista, es bastante heterogénea a lo largo de la historia. De ahí que el Programa mismo es reflejo de esta heterogeneidad a lo largo de su proceso. En un mismo plano contextual, las visiones de extensión pueden coexistir desde puntos divergentes y contradictorios, e inclusive, una práctica de extensión inserta dentro de un modelo determinado, puede ser contradictoria en sí mismo. Estos puntos son, quizás, parte de una larga historia por encontrar la coherencia entre el objetivo final de esta práctica reflexiva con las complejidades sociales y comunales con se trabaja en la realidad.

Asimismo, González y González (2003) han analizado con detalle la evolución y el desarrollo del concepto de extensión universitaria y han agrupado distintos modelos de extensión: el modelo divulgativo/altruista; modelo concientizador; modelo economicista y el modelo de desarrollo integral o comunitario (como se verá más adelante, al cual el Programa se ha adscrito históricamente). De estos enfoques y modelos asociados se establecen principios y objetivos-metas específicos, de las cuales se pueden derivar estrategias metodológicas y técnicas para la consecución de sus propósitos. De tal forma que, la extensión ha aparecido como

> el conjunto de acciones que expresan la vocación universitaria de proyectar dinámica y coordinadamente la cultura, estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal" con el fin de elevar el nivel intelectual y moral de la sociedad. (Fresán, 2004, p. 49)

Además, otro de los enfoques es tomando en cuenta la relación que existe entre la universidad y sociedad, en la cual, la universidad: "asume y cumple su

[8] Algunos eventos destacables han sido: Unión de Universidades de América latina (1957); la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (1970); la Comisión Sectorial de la Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y la Red de Extensión de la Universidad (2009). Cada país ha organizado diferentes encuentros y ha desarrollado también, propuestas nacionales, sectoriales regionales e internacionales sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la extensión

compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura, de liberación y transformación radical de la comunidad nacional" (Ángeles, 1992, pp. 5-6).

Por otra parte, otras corrientes han impregnado un componente político emancipador y transformador al quehacer extensionista, a través de enfoques metodológicos participativos e integrales:

> un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...) Contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular, (...) que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (...) es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. (CDC, 2009 en Tommasino *et al*., 2017, p.2)

A pesar de que todos estos conceptos asignan un propósito y un objetivo a la extensión, es la práctica concreta y las relaciones que median la comunicación entre una institución educativa de nivel superior con las comunidades y son las personas las que definen la consecución de objetivos específicos (la transformación, el diálogo, el cambio, o la promoción intelectual y cultural de la sociedad).

2.3. Más allá de los modelos: la naturaleza dialéctica de la extensión en la sociedad moderna

El PDICRC ha tratado de mantener y desarrollar el enfoque de desarrollo integral desde una postura crítica de la realidad; sin embargo, también ha experimentado, durante todo este tiempo, la heterogeneidad de enfoques teóricos y prácticos para comprender e intervenir en la realidad.

Las reflexiones que han propiciado rupturas de trabajo en el Programa, para mantener o hacer aparecer un enfoque crítico de la extensión y de las realidades sociales han tenido como base nuevas visiones de los nuevos profesionales que se han sumado al equipo de trabajo, así como de grupos estudiantiles con un pensamiento crítico que se involucraron con el PDICRC, que reflejaban en sus discusiones las necesidades de innovar en la formulación de nuevos proyectos, pero también, los resultados no siempre eran los esperados. Por eso, cuando se ha hablado de rupturas en el trabajo de extensión, se deben entender como rupturas epistemológicas sobre el quehacer extensionista ¿qué es lo integral, ¿qué es el

desarrollo y cómo se define desde los intereses de los diversos actores sociales?, ¿de dónde nacen esos intereses de los actores?, ¿cómo se expresa el conflicto social alrededor de los intereses, incluidos los intereses institucionales?, ¿cómo hacer extensión en una sociedad cuya lógica es la del capital, cuyas instituciones estatales y organizaciones económicas funcionan bajo esa lógica de reproducción y profundización de desigualdades?

El carácter utópico de este tipo de modelos integrales o comunitarios radica en la idea de transformación social frente una sociedad típicamente capitalista, que se reproduce a sí misma en tanto expolia a ciertos grupos sociales como pescadores, agricultores, mujeres, juventudes rurales, indígenas, entre otros. Este concepto es clave para comprender los límites y el carácter utópico que ha desarrollado el Programa. De ninguna manera se trata de un carácter negativo de la extensión el buscar la transformación social, lo que aquí se discute es la confrontación de discursos transformadores sin tomar en cuenta los límites reales en la práctica y en las metodologías de trabajo. La característica fundamental de este tipo de modelo es el rescate y revaloración del accionar de las comunidades en la construcción de su propio desarrollo. Como lo indican Quispe y Delgado se trata de "restituir las capacidades integrales de la población a partir del potencial comunitario, lo cual implica el reconocimiento de la necesidad de revertir las causas estructurales de la desigualdad y sus reproductores sociales" (2010, p. 3). Lo cual abre otra dimensión de análisis más profunda: la transformación social. ¿Puede un programa revertir las causas estructurales de la desigualdad y sus reproductores sociales?

El trabajo en zonas rurales marino-costeras propició un debate sobre las causas históricas de la exclusión, la desigualdad, la pobreza, la marginalidad, la vulnerabilidad y otros conceptos más, que tenían mayor o menor coherencia con ese enfoque y ese modelo de trabajo.

Entonces, para un programa de extensión como el del PDICRC, que reconocía las causas estructurales de la desigualdad, y planteaba como solución el fortalecimiento de las capacidades organizativas integrales de las comunidades, sin embargo, surgieron algunos retos relacionados. Por un lado, con los fines y métodos del programa y de cada uno de sus proyectos; por otro lado, el reconocimiento de los límites del modelo de desarrollo integral -comunitario con respecto a la estrategia de trabajo en la realidad comunitaria. En otras palabras, ¿es posible la transformación y en qué sentido?, ¿cuánto dura el proceso para consolidar una transformación?, ¿cómo se relacionan los enfoques sobre la desigualdad estructural con la práctica extensionista, que pretende el cambio de las condiciones que provocan pobreza y desigualdad?

Un aprendizaje importante que tuvimos en ese momento fue que el enfrentamiento entre el fin de la extensión universitaria con sus límites de acción es producto de las limitaciones del marco conceptual/categorial utilizado para explicar

y entender la realidad, además de los hechos políticas, culturales y económicos (fracturas sociales) de la sociedad. Esta contradicción, en realidad, forma parte de una contradicción mayor que nace en el mismo seno de la sociedad moderna capitalista y de las dinámicas de empobrecimiento sistemático sobre ciertas poblaciones.

2.4. La utopía de la extensión

La evolución de la relación universidad-sociedad, desde la óptica extensionista, se ha relacionado directamente con el proyecto de la modernidad, por lo que las universidades tampoco están fuera de este proyecto. Es aquí donde los límites de acción son importantes demarcarlos, ya sea como incapacidad de comprender la realidad (que, como ya vimos, está asociada a la utilización de marcos conceptuales acríticos).

Los límites de acción del Programa dependen del potencial de aprehender la realidad social, cultural, institucional y económica de forma crítica, a partir de ciertos marcos categoriales, y de la capacidad de dialogar y entender con las personas y las comunidades sobre esas realidades. También depende de la capacidad administrativa y estratégica de enfocar adecuadamente los recursos para la consecución de las metas y objetivos construidos conjuntamente, radica, además, en diferenciar la asistencia de lo asistencial y de tener claridad en la utopía, entendida esta como el proyecto de transformación social a pesar de las contradicciones del capitalismo.

Los límites de acción en la extensión no aparecen tan claramente al momento adherirse a un enfoque o un modelo de extensión o de formular un proyecto de extensión, sino durante la práctica con las comunidades y frente a los problemas sociales que busca resolver. Esto es así porque la coherencia teórica interna es posible dentro un paradigma científico, pero puede ser incoherente y hasta contradictoria cuando los conceptos utilizados no logran explicar las situaciones que suceden en las comunidades o en diversos grupos humanos; es decir, cuando la realidad supera la teoría.

2.5. Aprendizajes para un nuevo enfoque de extensión

En su trabajo extensionista, el programa se ha visto de frente con retos metodológicos, estratégicos y conceptuales importantes: cambios en el personal académico, cambios en las coordinaciones, proyectos concretos con diferentes enfoques y críticas institucionales alrededor de los resultados obtenidos durante estos años. Lejos de rechazar o negar las debilidades, las diferentes etapas de

desarrollo del programa, han obligado que se repiense en su quehacer extensionista, sumando, cada vez más, complejidades en su quehacer. Esto ha logrado enriquecer sus enfoques teórico-metodológicos, su experiencia y ha logrado fortalecer el papel del programa sobre las comunidades, defiendo mejor sus alcances y limitaciones, sin perder la noción utópica de que la universidad debe contribuir al bienestar común de las poblaciones más necesitadas.

Uno de los aprendizajes más importantes para fortalecer el quehacer extensionista radica en la necesidad de apuntar hacia conceptos y prácticas que favorezcan la articulación entre programas, teniendo claridad sobre los impactos en los recursos, metodologías y enfoques. Con una alta claridad de los contextos territoriales, ambientales, culturales, políticos y económicos en el que interactúan diferentes actores de la universidad.

Una política de extensión universitaria podría enfocarse en facilitar las condiciones para que las situaciones desfavorables actuales de las personas y comunidades, se transformen, reconociendo sus límites, para lograr superarlos. Superar los límites de acción para acercarse a la utopía obligaría a ser más eficientes en el uso y manejo de los recursos institucionales para el trabajo de extensión en un territorio concreto.

La práctica dirigida hacia la transformación debería propiciar que las condiciones sociales objetivas, que son necesarias para la transformación social, sean analizadas por todos los actores comunitarios. Eso implica adquirir consciencia institucional de las líneas de trabajo que les permitan actuar de forma consciente sobre las causas y las soluciones. Por ejemplo, conocer los dimensiones, implicaciones y dinámicas históricas del conflicto social/comunitario alrededor de la competencia por el recurso pesquero entre pescadores artesanales y semindustriales, podría obligar a establecer una estrategia que reúna a diversos actores institucionales y nacionales para solucionar el problema, de esta manera maximizar recursos, enfocar y sopesar ideas y evitar, de esta manera los esfuerzos aislados que tienen poco efecto en el problema.

Es importante, desde este punto de vista, evitar oscilaciones entre las intervenciones asistenciales típicas de un proyecto estatista/capitalista y las posibilidades reales de generar procesos de transformaciones en distintos ámbitos de la vida. Por ejemplo, las posibilidades de que un proyecto de extensión solucione el problema del desempleo en el sector agrario y pesquero artesanal o la posibilidad de que un proyecto de extensión transforme las condiciones de viabilidad e infraestructura o de acceso al agua en una comunidad. El papel de la universidad rebasa un proyecto de extensión, por eso, un aprendizaje específico es tener claridad sobre el aporte que un proyecto desea brindar en la contribución parcial o total de un problema, o de apoyar en la construcción de habilidades y competencia organizacionales. Es aquí donde surge un reto conceptual ¿debe restringirse, el trabajo de extensión, a los niveles de problemas y fenómenos microsociales?

La respuesta a esta pregunta depende de la capacidad de la universidad de generar procesos integrados y articulados entre iniciativas de académicos y estudiantes, entre investigación y docencia, ya sea en la generación de ideas de solución provenientes de procesos altamente participativos con las comunidades, para debatir en el orden de lo público y de ser capaz de sostener procesos efectivos en el tiempo. El límite de acción está también demarcado por las políticas globales de las universidades, con respecto a su definición de extensión y el componente político ideológico de desarrollo social que posea. Pero, al mismo tiempo, y quizás como factor más importante, los límites de acción están definidos por las dinámicas y características socioculturales y económicas de la realidad que se pretende impactar.

El Programa ha elaborado su propia definición de extensión, cuyos componentes conceptuales han retomado los aprendizajes y experiencias que durante todos estos años se han vivido: contribuir con la transformación de la situación actual y construir nuevos saberes.

> La extensión universitaria se refiere a los procesos de interacción dialógica y crítica con diferentes actores sociales, mediante diversas estrategias participativas, sistemáticas y horizontales, que contribuye a la producción de condiciones para la transformación de la situación actual en conjunto con la comunidad y aporta a la construcción de nuevos saberes, y en este proceso articula sus esfuerzos con la investigación y docencia. Se trata de una acción que el Programa despliega como institución universitaria a partir de los acumulados históricos que se han elaborado (elaboración conjunta del equipo del PDICRC).

Este concepto nace como parte de un proceso de reflexión colectiva que centró su análisis en las formas en que el Programa puede trabajar metodológicamente; es decir, presenta características de los rasgos metodológicos que orientan la relación con las comunidades. Al mismo tiempo, plantea los fines y las metas que delimitan la acción y su horizonte utópico. Es esta la utopía que requiere un proyecto universitario que reconoce a la comunidad como protagonista ante las diferentes dinámicas estructurales (economía política) que tratan de condicionar los rumbos de las personas y las comunidades. Reconocer que esas dinámicas estructurales también se desarrollan dentro de las universidades y que tienen efectos en las políticas de extensión, así como en las categorías teóricas con que se estudian los fenómenos sociales.

3
Relación entre disciplinas/diálogos de saberes

Ya se ha expuesto en los apartados anteriores sobre la discusión sostenida en el PDICRC, los alcances de la extensión, el uso de los discursos en la transformación social y las implicaciones que conlleva. Con esa base proponemos una discusión relacionada a la experiencia para llevar a cabo la extensión, enfocando la mirada sobre las relaciones interdisciplinares y el diálogo de saberes, y se considera importante retomar que desde la creación del PDICRC se ha enfocado en el abordaje de diferentes ejes temáticos que se han ido desarrollando en las distintas comunidades rurales marino costeras del golfo de Nicoya con las que se trabaja desde la extensión e investigación universitaria.

El análisis surge de una reflexión sistemática de la experiencia en el territorio y de sus particularidades, además se basa en el recorrido de la planificación de la extensión entre distintas disciplinas como también sus respectivas vinculaciones en el plano comunitario. Algunas de las disciplinas que han trazado la experiencia son biología, sociología, planificación económica y social, geografía, gestión ambiental, psicología, ingeniería agrónoma, derecho, arte y comunicación visual.

La vinculación de estas disciplinas ha permitido la formulación y ejecución de proyectos de diversas índoles, que generan una articulación del Programa con otras instituciones promotoras del mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades más vulnerables del golfo de Nicoya. Es a partir de estas realidades que se ha buscado establecer diálogos entre tres fuentes de saberes: universitaria, comunidad y la institucionalidad, tratando de construir un todo. Los tres enfoques al vincularse requieren de una estrategia de acción, que engloba la labor de la extensión mediante el diálogo, la horizontalidad y la constancia en el territorio.

Por ello, el presente capítulo responde a una mirada y a un fragmento de la experiencia que tiene el Programa en el campo del desarrollo de conocimiento multidisciplinar, interdisciplinar y con el diálogo de saberes.

Se asume el análisis desde la experiencia en el campo educativo, la gestión de riesgos ante desastres socionaturales y el acompañamiento de personas adultas mayores, siendo múltiples las formas de construir el vínculo comunitario, dependiendo del momento de la acción comunitaria, las temporalidades, la trayectoria del estudiante y del personal académico con el que se cuenta.

Por ello**,** frente a las múltiples demandas que surgen en el programa y ante las tensiones económicas, políticas, sociales, ambientales y los diversos fenómenos que detonan y emergen como nuevas problemáticas en las comunidades costeras donde trabajamos, surge de nuestra parte, la necesidad de un acompañamiento con una visión más integradora y sistémica.

La experiencia nos ha permitido ir conceptualizando nuestros vínculos, tanto para pensar como ha sido, como también para mejorar los flujos de comunicación

con los actores y grupos con los que trabajamos. Por ello, a cada estrategia de vinculación comunitaria le dimos un nombre, identificándola y permitiéndonos reflexionar sobre la misma.

3.1. Estrategia disciplinar y multidisciplinar

En este caso, hacemos referencia a los procesos donde cada conocimiento disciplinar trabaja de forma independiente y, al mismo tiempo, encontramos lo multidisciplinar, siendo

"una combinación de varias disciplinas en la búsqueda de un objetivo, no necesariamente trabajando de forma integrada o coordinada" (International Rice Research Institute; 2005, XX).

La multidisciplinariedad no implica esfuerzos de integración, ni de diálogos recíprocos, ha sido una estrategia que responde a resolver casos específicos, como un informe socioambiental a una institución específica.

En este caso, el programa le hace la solicitud a cada profesional por aparte, y desarrolla espacios de discusión o de análisis, pero sin la necesidad de articular esfuerzos, ya que cada producto responde a un interés diferente.

En esta estrategia nos encontramos con la limitante que no se dialogan entre saberes, considerando que el conocimiento disciplinar no puede abordar toda la realidad y que no es acabado, que se debe poner en discusión y en tensión con las otras miradas disciplinares, con las artes y con el saber generado por la experiencia de las comunidades en esos territorios.

3.2. Estrategia interdisciplinar

El momento transitorio del Programa que pasó de conformar limitadas disciplinas a múltiples, permite descubrir la necesidad de incorporar el plano interdisciplinar correspondiente a varias disciplinas trabajando en un mismo espacio para el desarrollo de un diálogo de saberes con las comunidades.

En el caso de la interdisciplinariedad, en la literatura sobre el tema se define como

> La relación recíproca, interpenetrada de unas y otras disciplinas, en torno a un mismo sujeto-objeto, o situación, o problemas, o estructuras-funciones-finalidades (…) se produce a escala teórico práctica, cuando hay coordinación y, sobre todo, interacción entre los conocimientos de los representantes de diversas disciplinas en relación con algún fenómeno concreto. (Vilar, 1997, p. 32)

En este caso, responde a demandas identificadas por parte del equipo de extensión, donde a partir de reuniones periódicas y el trabajo constante en las comunidades y por medio de instrumentos como el diagnóstico, se logra un abordaje interdisciplinario de ciertas problemáticas. Por ejemplo, en atención de los derechos de la niñez en población escolar, en que han integrado los conocimientos de la sociología y las artes visuales para el desarrollo de una estrategia de acompañamiento. En este caso en específico, se aprovechó el recurso estudiantil que tenía el PDICRC, las experiencias de estudiantes y la coordinación para ejecutar el proceso de forma integradora, y se logra construir un solo plan de trabajo, que permite un análisis colectivo y resultados de forma conjunta, implicando un proceso formativo interdisciplinario entre las disciplinas.

3.3. Estrategia del diálogo de saberes

La propuesta del diálogo entre saberes se expande más allá de la comprensión y reconocimiento de la existencia de otros saberes. Se podría decir, que el intercambio legitima la existencia de la diversidad y esta, a su vez, enriquece el acervo de conocimientos. Este reconocimiento se puede dar gracias a la horizontalidad que se pueda llegar a habilitar y en un marco de respeto y entendimiento.

El diálogo de saberes rechaza la posible existencia de un conocimiento universal, del conocimiento único, legítimo y dotado de privilegios, deja de lado la obsoleta premisa que señala que el conocimiento científico es el único válido; por ende, comprobable y legítimo. Ante esto reconoce que los conocimientos son pluridiversos y que gozan de la intersubjetividad característica de la vida del ser humano en sociedad y que cada una de estas intersubjetividades es el resultado de las particularidades contextuales e intertemporales.

Por ende, en el caso de las comunidades y los temas que trabajamos, partimos de un reconocimiento de la experiencia, en nuestro caso, con niños y niñas, pescadores, adultos mayores con conocimiento geográfico de su territorio, de personas con saberes sobre las historias de los territorios que habitan. Saberes que son incorporados en los planos de trabajo que marcan las formas de construir los vínculos comunitarios, siendo vínculos de respeto, de reconocimiento y transformación para el programa. En este caso, se realiza la planificación de acuerdo a esos saberes: las horas para agendar reuniones, las formas de juego de los niños y niñas para planificar el trabajo y sus respectivas metodologías. Por ejemplo, si llevamos un dibujo ilustrativo, no llevamos carros, ni ciudades, sino más relacionados a su contexto de pesca y naturaleza, ya que son peticiones que nos han hecho los niños y niñas. Por esto es que, De Sousa, puntea que “la ecología de los saberes persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista” (De Sousa Santos, s.f, p.55).

Del mismo modo, el diálogo de saberes, consiste en

> un proceso que amplía y cualifica la comprensión de cómo los sentidos y los significados son construcciones, producto de interacciones dadas en tiempos, espacios y escenarios que lo condicionan. El diálogo de saberes hace posible la construcción de sentidos comunes en el marco de desigualdades de significados, que constituyen el punto de partida para la comprensión y la reconstrucción de relaciones perdidas. (Bastidas y otros, s.f, p.6)

En este sentido el PDICRC ha estado en una constante reflexión de sus prácticas, buscando crear espacios de reconocimiento y de paridad con los conocimientos distintos al propio, pero tomando en cuenta, que siempre reflexionamos para que los conocimientos en diálogo estén bajo el resguardo de la condición humana y el entorno ambiental, bajo un principio de derechos humanos y que permita la construcción colectiva.

Por ello, se trata de ejecutar *in situ* lo que la comunidad está compartiendo, ya que este conocimiento no solamente es la forma de poner en marcha sus actividades diarias; al contrario, es una manera de exponer, de expresar su historia y revalidarla días tras días a través de los propios procesos de la comunidad. Por ello, en esta línea, el equipo del PDICRC participa en una dinámica de conocer, escuchar y compartir con actores comunitarios y desde ahí proponer acciones desde el conocimiento académico y contribuir a las demandas que surgen por actores comunitarios.

3.4. Roles y desafíos disciplinares del diálogo de saberes del PDICRC en el contexto universitario, comunitario e institucional

El Programa ha impulsado procesos mayoritariamente de extensión, así como de investigación y docencia en comunidades costeras e insulares. En sus equipos de trabajo emergen reinterpretaciones de la realidad y procesos de construcción de alternativas de la mano con las comunidades, que unen complicidades entre estudiantes y académicos identificados con metodologías de trabajo participativas e interdisciplinarias.

Aunado a lo anterior, el conocimiento que ha generado el PDICRC desde la extensión universitaria no es neutral, ya que es producido desde una institución con una intencionalidad política y que construye subjetividades, tanto en la comunidad que propone las acciones de extensión universitaria, como también los actores y grupos comunitarios que participan de los procesos.

Por ello, es necesario abrir espacios donde se interconectan múltiples miradas, el contexto, la historia vivida, las trayectorias personales y grupales son importantes para los propósitos que desarrolla la extensión universitaria.

Para esto, desde nuestro trabajo hemos desarrollado estrategias en busca de un reconocimiento de otros saberes, que implica llegar a los territorios a escuchar y comprender el mundo simbólico que configura la comunitario, a estar en disposición de aprender lo cotidiano, a construir vínculos de aprendizajes dialógicos; es decir, nos reconocemos con una experiencia y con un conocimiento producido en el ámbito académico, pero con la disposición de estar en un aprendizaje constante.

3.5. Aprendizajes sobre el proceso

Por ello, como se menciona anteriormente, por mucho tiempo se había categorizado a cada disciplina de manera individual, es decir que los diversos aportes y trabajos académicos desarrollados por estas eran comúnmente elaborados por separado según sus propios conocimientos.

Sin embargo, con el paso del tiempo, de manera colectiva, la realidad nos sorprende siendo cómplices de un pensamiento inclusivo, de un trabajo conjunto que alimenta una nueva comunidad epistémica, que implica en su existencia el debate y crítica desde el conocimiento situado, valorando el aporte epistemológico desde la condición de género, étnica, generacional y cultural que se vive, y esta reflexión se produce a través de consensos, acuerdos, debates que han sido la condición inherente de la interdisciplinariedad.

El campo académico, por su parte, atraviesa por un momento caracterizado como más crítico y analítico, señalando algo más importante y complejo: la necesidad de ecologizar las ideas y sus organizaciones, sin embargo, en medio de tantas disciplinas, se tiende a generar la discusión desafiante sobre cómo adaptarse a rápidos cambios en el conocimiento; en este caso la Universidad es uno de los espacios centrales para repensar acerca de estos desafíos.

Por estas razones la mirada disciplinaria luce como una perspectiva epistemológica restringida e insuficiente para nutrir la ciencia de nuevos valores y poder disfrutar de sus riquezas, pues es un posicionamiento que ahoga los espacios de comprensión y de reflexión profunda. Por ello, la estrategia multidisciplinaria ha coexistido con la estrategia interdisciplinaria y del diálogo de saberes, permitiendo abrir las miradas y profundizar en la comprensión de las problemáticas abordadas, siendo una extensión universitaria con perspectiva democrática y participativa.

El repensar sobre las convivencias para el conocimiento de saberes, la propia complejidad de los problemas de la realidad ha propiciado que las disciplinas independientes desarrollen nuevas aportaciones a la investigación, lo que ha con-

ducido a múltiples interrelaciones para lograr una comprensión e interpretación más integral de la realidad que ha sido objeto de análisis de forma particular y especializada, desde la misma ontología disciplinar.

Es a partir de estos nuevos enfoques, que el PDICRC ha venido desarrollando parte de las labores cotidianas en torno a la formulación y producción de proyectos compartiendo conocimientos de todas las áreas disciplinarias y rompiendo barreras de conocimientos únicos; se han generado diálogos de saberes a nivel interno y a nivel comunitario, desde la extensión en busca de trascender el trabajo disciplinario.

3.6. Desafíos del proceso

El diálogo de saberes se convierte así en una alternativa real y viable para interrelacionarse con las comunidades, es la forma de resignificar las relaciones entre grupos con distintos conocimientos, es el punto de encuentro entre sí, que nos invita a reinterpretar los contenidos del conocimiento, a compartirlos en espacios de comprensión, de paridad y apertura.

De acuerdo con lo anterior, las relaciones de las disciplinas no emergen únicamente de la constitución y de la proliferación de las disciplinas sino también de la ruptura de las fronteras disciplinarias, del problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, de formación de disciplinas híbridas, en fin, es también la historia de la formación de complejas y diferentes disciplinas que van a ir sumándose al mismo tiempo que aglutinándose. Por consiguiente, la complejidad de la realidad plantea la dificultad para conocer desde su interior todos los problemas en materia académica partiendo de la extensión, investigación y docencia; por lo cual, el principio de la complementariedad permite el tránsito hacia la interdisciplinariedad que caracterice la investigación, la cual se identifica como un proceso de investigación integrador que se realiza entre investigadores e investigadoras con diferentes antecedentes disciplinarios. Es decir, la realización de procesos investigativos, donde la construcción del objeto de estudio es compartida y que, a partir de procesos de construcción colectiva, surjan las interpretaciones teóricas y los lineamientos metodológicos, realizando un proceso articulado y complejizando las múltiples relaciones de las problemáticas estudiadas.

4
Aprendizajes conceptuales del PDICRC

En su devenir, el Programa ha ido elaborando un conjunto de premisas conceptuales que le permiten orientar su quehacer. Dado que en su quehacer se congrega una diversidad de disciplinas, las fuentes de donde se han nutrido esas premisas también destacan por su pluralidad, así como los diálogos con las y los actores de comunidades e instituciones que han aportado saberes y pistas para la elaboración teórica de estas orientaciones.

En un ejercicio que establezca cierta temporalidad, identificamos al menos tres momentos conceptuales que han primado en la elaboración de dichas orientaciones. Tal como se señaló en el capítulo anterior, en sus inicios, un primer momento se da con los proyectos Mujeres y el Mar y el de Desarrollo Integrado de Isla Venado, a partir de los cuales se crea e implementa la Estrategia de desarrollo integral comunitaria a mediano plazo entre el año 2000 y el 2005.

Un segundo momento conceptual se refiere al que se despliega con la elaboración del Modelo de Acompañamiento Social Participativo (MASP), cuya sistematización está contenida en el libro del mismo nombre (Ruiz *et al.*, 2008).

El tercer momento emerge aproximadamente el año 2012, cuando en lo interno del equipo se comienza a elaborar un conjunto de reflexiones desde la percepción de que existe un agotamiento del modelo antes elaborado, en tanto contenedor de los intereses que se despliegan a partir de la acción concreta en las comunidades. Además, empiezan a fortalecerse interrogantes críticas y nuevas perspectivas conceptuales que dan sentido al equipo como lentes de observación y como orientaciones para esa acción directa. Este momento llega hasta la actualidad y el presente apartado pretende mostrar esta reflexión y contribuir en su profundización.

Para ello, en lo que sigue se presenta una descripción y análisis de las trayectorias conceptuales, considerando los tres momentos ya señalados, con énfasis en las tensiones que emergen de sus orientaciones conceptuales, a partir de las modificaciones en los contextos de acción territorial y universitaria, los cambios en las comunidades y también los cambios en los y las integrantes. Estas tensiones permiten elaborar aprendizajes que apuntan a la relación entre orientaciones conceptuales, métodos de trabajo y planeaciones, como propuesta de orientación conceptual para el próximo tiempo, que constituyen los aprendizajes actuales del equipo y que están contenidos en la segunda parte de este capítulo.

4.1. Trayectoria de las orientaciones conceptuales

Así, el PDICRC, en su trayecto histórico ha desplegado tres tipos de orientaciones conceptuales:

4.1.1. La construcción de estrategias para el desarrollo integral en las comunidades

Como ya se señaló, los antecedentes de la emergencia del Programa en Isla Venado iniciaron en el año 2000, bajo la modalidad de proyecto; sin embargo, se reconoció que gran parte de las capacidades de autogestión comunitaria existentes en la isla, respondieron a un proceso histórico originado en los años 30 con el proceso de repoblamiento (Rojas, 2009), cuando se buscó por cuenta de la misma comunidad, reproducir la vida en la isla, construir las condiciones básicas para su existencia y la obtención de algunos servicios limitados del Estado.

Ya desde el año 2000 se consolida la creación e implementación de la Estrategia de Desarrollo Integral Comunitaria. Los elementos centrales que componían esta estrategia eran:

i. La capacitación y formación de diversos actores locales para potenciar su acción de liderazgo y su capacidad de gestionar los diversos proyectos que en sus comunidades se fueran decidiendo.
ii. La realización de diagnósticos y planificaciones participativas, que aseguraran que dichos actores locales se apropiaban de los procesos de debate y decisión sobre qué hacer y cómo hacer en sus territorios.
iii. Lo anterior con una metodología basada en la Investigación Acción Participativa (IAP), que supone un aprendizaje constante de todos los y las que se involucran en el proceso investigativo.

En esta estrategia, la noción *de desarrollo* hacía referencia a la superación de las condiciones de pobreza que se evidenciaban en las comunidades; *lo integral,* en tanto, buscaba enfatizar la necesidad de considerar los diversos factores que componían la cotidianidad de dichas comunidades y que debía exigir salir del monismo en su observación y atención y buscar la simultaneidad en dicha atención; finalmente, *lo comunitario* hacía referencia principalmente a la necesidad de que las y los diversos actores que conformaban las comunidades pudieran tener alta incidencia en el despliegue de las acciones en pos de su desarrollo, así como un cierto horizonte utópico de lo que se quería provocar y construir con estas estrategias: *unas comunidades para el despliegue de condiciones humanas de vida*.

Con todo, este paso desde el Proyecto Mujeres y el Mar, además del Proyecto Desarrollo Integrado de Isla Venado —con la creación de la mencionada estrate-

gia— estuvo relacionado “con un elemento de la cultura local: la visión integral y no solo economicista del desarrollo comunal” (Ruiz *et al.*; 2008, p. 156).

Las críticas al trabajo desde esta estrategia comenzaron a elaborarse en lo interior del equipo, básicamente por dos situaciones. Por una parte, conceptualmente se asumía que trabajar con base en estrategias ponía el énfasis en una racionalidad instrumental con arreglo a objetivos, y lo que se quería proponer, a partir de las experiencias que ya acumulaba el equipo, era la relevancia de una racionalidad más de tipo sustantiva en que lo emotivo y dialógico jugara un rol fundante.

Por otra parte, se requería de un diseño en que los actores institucionales tuvieran un papel más definido y que se asegurara que los procesos de transformación local que se estaban estimulando contarían con su participación comprometida y eficaz en el logro de los objetivos que cada comunidad y territorio fuera decidiendo. Este elemento de articulación interinstitucional tuvo un rol clave en el despliegue de las acciones y fue pilar del modelo que se construyó y que se explica a continuación.

Es necesario considerar que la modelización de las experiencias exitosas para buscar su posterior replicabilidad es una característica de la implementación de políticas públicas en la región y en el país. Por ello no es de extrañar que esa influencia estuviera presente en el momento de pasar desde la estrategia de desarrollo integral a un modelo.

4.1.2. El modelo de acompañamiento social participativo (MASP)

La elaboración de este modelo fue asumida por el equipo del Programa, que se hizo eco de la experiencia en extensión de la Universidad Nacional, y que se caracterizaba por el trabajo participativo, con la comunidad como sujeto protagónico, por el carácter multinstitucional e interdisciplinario, considerando también el modelo de superación de pobreza que generó el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) en los años 1996-1998 (PDICRC, 2012).

Este modelo de acompañamiento social participativo logró concentrar las ideas de sus participantes para elaborar proyectos y negociarlos con los responsables de diversas instituciones estatales en el territorio, desde aproximadamente el año 2004 en adelante.

El modelo se sostenía en la idea de una comunidad organizada que elaboraba consensos para tomar decisiones, posibilitando la sostenibilidad de sus procesos; por ejemplo, la comunidad de isla Venado, trabajó organizadamente y sus representantes comunales negociaron diversos proyectos con el Estado.

Cuatro ideas fuerza son las que sostenían la propuesta de este modelo:

i. el fortalecimiento del desarrollo integral de la persona,
ii. el fortalecimiento del desarrollo de las organizaciones y de sus líderes,
iii. la potenciación de la capacidad productiva y la contribución en el mejoramiento de la economía familiar y local,
iv. la promoción de la relación armónica entre los seres humanos y su medio, que garantice el mejoramiento de la calidad de vida y el manejo sostenible de los recursos naturales (PDICRC, 2008).

Estas ideas, se enmarcan en una propuesta de acompañamiento social basado en el enfoque psicopedagógico para el desarrollo de capacidades, la teoría de la mediación (Feuerstein, 1986) y los planteamientos sobre la extensión de Freire (1973).

Para este modelo, la educación y el fortalecimiento de capacidades de liderazgo en las y los actores de los territorios, la participación en las decisiones de sus procesos y el potenciamiento de sus capacidades de producción colectiva, permitieron dar cuerpo a las ideas fuerza antes señaladas (PDICRC, 2012).

El modelo se constituye también de ciertos elementos de carácter estratégico en el desarrollo de las comunidades:

i. Diversificación de sus fuentes de ingresos, a través del desarrollo de proyectos productivos complementarios.
ii. Gestión local, por medio del fortalecimiento de sus organizaciones comunitarias.
iii. Capacitación y formación humana, enfatizando en el fortalecimiento de la autoestima y de las capacidades de liderazgo individual y colectivo y la recuperación y promoción de los valores culturales de la comunidad.
iv. Participación activa y con capacidad de decisión. Se promueve, en el trabajo conjunto con la comunidad como proceso de desarrollo humano y local, una participación activa y con carácter decisorio por parte de las y los sujetos de acción (las personas, comunidades y organizaciones).
v. Educación y gestión ambiental, como un componente fundante del manejo ambiental, por medio de la capacitación a la comunidad sobre el manejo de sus recursos naturales.
vi. Rendición de cuentas y evaluación participativa de la comunidad.

Se definieron estos como elementos estratégicos, ya que con ellos se buscó construir respuestas a los problemas que enfrentaban los grupos de habitantes de las comunidades rurales marino costeras con las que trabaja el Programa. Se trata entonces de ejes programáticos orientadores de los procesos universita-

rios en las comunidades buscando aportar a los procesos de cambio en dichas comunidades (Rojas *et al.*, 2016).

En el plano concreto, el modelo consideró un ciclo metodológico constituido por once momentos, con propósitos de empoderamiento social y construcción de autonomía comunal a escala local y con prácticas democráticas directas. El siguiente esquema explica estos momentos y sus articulaciones:

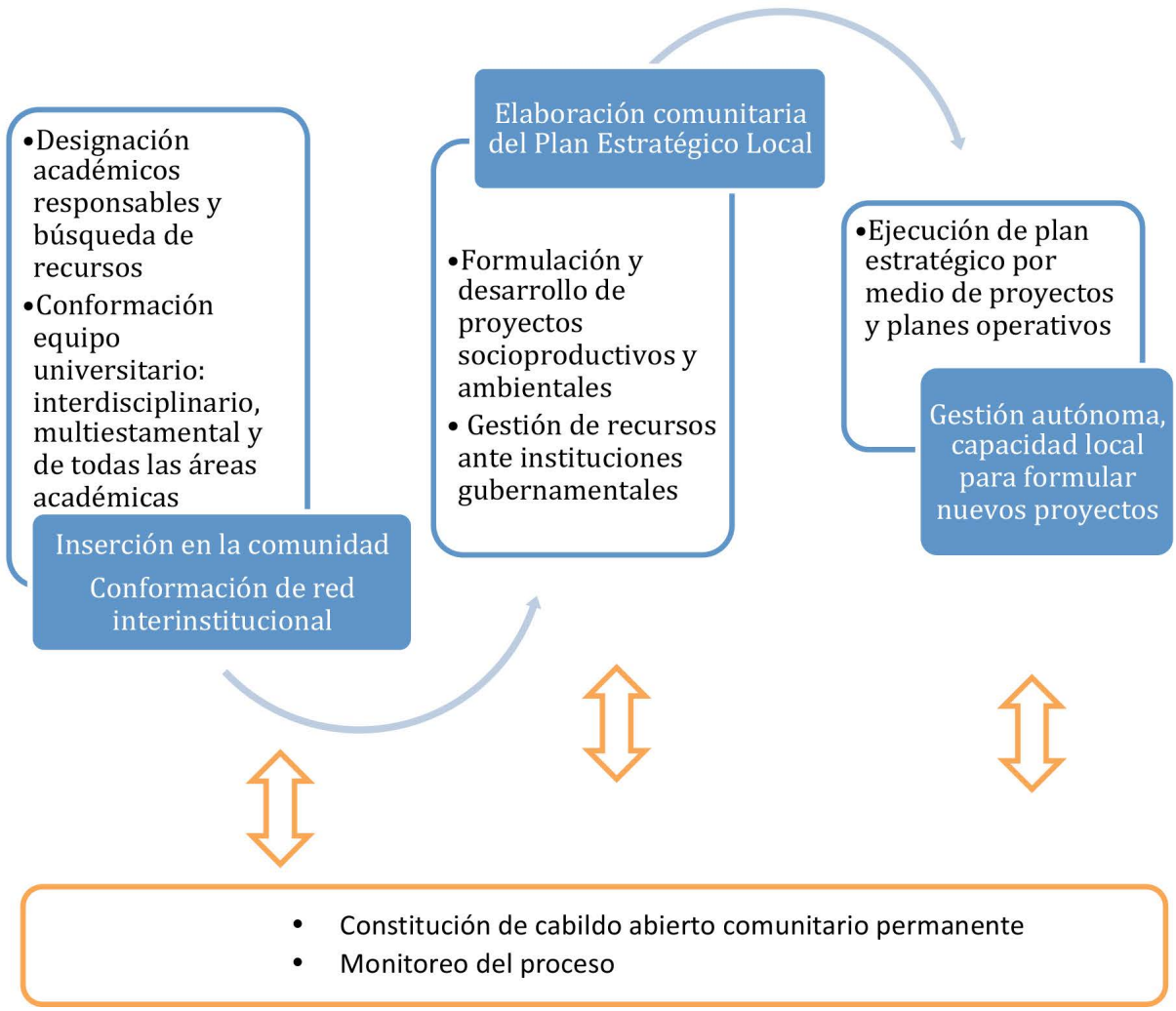


Figura 1. Esquema gráfico del modelo de acompañamiento social participativo
Elaboración propia con base en Ruiz *et al.*, 2008, pp. 263-266.

El equipo asumió la noción de *acción comunicativa*, como el concepto central que identificó la propuesta de Modelo. En esta noción, la idea principal es que se trataba de una acción mancomunada entre actores diversos en pos de objetivos definidos también de manera conjunta. Así, actores de las comunidades en sus territorios, profesionales de instituciones estatales y actores universitarios esta-

blecían mecanismos de diálogo para concretar estas propuestas.

Asumir esta noción, implicó una opción teórica por afirmarse desde la crítica de Habermas (1987), al paradigma sociocultural de la modernidad que enfatiza la división dicotómica entre mundo del trabajo y mundo de la vida, con el choque entre dos racionalidades, la cognitivo-instrumental respecto a la emocional reproductiva. En la lectura del Programa, esta categoría de Habermas permitía poner

> en primer plano el papel de las relaciones intersubjetivas en los procesos tanto de producción como de reproducción de la vida social, en lugar de la típica relación que establece el pensamiento moderno entre un sujeto dominador y transformador de la naturaleza y el correspondiente objeto transformado mediante las fuerzas productivas. (Ruiz *et al.*, 2008, p. 24)

La opción por la categoría acción comunicativa reconocía en el modelo de acompañamiento social participativo, "la relación dialógica como fuente de la transformación social, en lugar del énfasis usual meramente en los procesos de manejo y explotación de los recursos naturales como acicate del desarrollo humano" (Ruiz *et al.*, 2008.p. 24).

Después de varios años de su implementación, el equipo del Programa comienza a elaborar interrogantes críticas a partir de sus espacios de diálogo y reflexión sobre su quehacer. El modelo se desbordó porque la realidad de las comunidades y del Programa se hicieron más complejas que lo que el mismo modelo podía sostener. Por ello, desde la construcción colectiva de una praxis, en la propia experiencia del Programa, nos posibilitó la incorporación de nuevos elementos a las formas de trabajo en los territorios y así mismo a la inclusión de nuevas ideas teóricas que fueron dando forma a unas concepciones que se analizan en el siguiente apartado.

De igual manera, es importante considerar que este desborde implicó que las concepciones sobre extensión universitaria y sobre las vinculaciones disciplinarias y de saberes, en el terreno mismo del quehacer del Programa fueran ampliándose y modificándose de manera profunda, lo que se reflexionará en los capítulos siguientes.

4.1.3. Tensiones con el MASP, nuevas perspectivas de acción

La experiencia fue mostrando que la modelización estaba siendo superada y que ya no daba buena cuenta de las dinámicas territoriales, ni permitía la necesaria flexibilidad para enfrentar las especificidades de cada territorio. Por ello, el equipo intentó darle otra forma a su método de trabajo.

Al menos tres procesos confluyeron en este nuevo escenario. Por una parte, que el Equipo del Programa va diagnosticando la amplia diversidad de proyectos que están en desarrollo y la exigencia, por tanto, de diversificar los métodos de trabajo y multiplicar las posibles respuestas ante las necesidades específicas de cada comunidad y territorio. Esta mayor amplitud respecto de las primeras experiencias muestra que el modelo en el que se basaban evidenció un cierto agotamiento, toda vez que los modos de proceder no se ajustan a un solo ciclo, como el descrito más arriba, sino que requieren de ajustes permanentes para construir, con los diversos actores, respuestas cada vez más acordes con lo que cada realidad específica demandaba.

Una de las autocríticas que emerge en esta sistematización es que la construcción del modelo tuvo un cierto efecto de reificación de lo que se cree que es función y quehacer, para una parte de los integrantes el equipo, en tanto llevó a la idea de que ya se contaba con la herramienta para la acción que disminuía su constante actualización y reelaboración permanente. La cuestión de tener un modelo es una demanda reiterada desde las instituciones públicas que, para los procesos de despliegue de la política pública, suelen requerir este formato de estructuración de la combinación: contexto de acción/teorías que orientan esa acción/métodos para conseguir los propósitos planteados e, incluso, se utiliza también en organizaciones de base popular. Pero, el riesgo es que muchas veces se termina en una sobreestructuración que, lejos de estimular, va más bien inhibiendo la necesaria creatividad en la acción social comunitaria. En eso, una universidad pública como la UNA y su Programa, quisieran permanecer alertas para no caer en esa tentación de que el modelo se transforme en molde rígido que se repite en cada nueva comunidad o territorio sin mayor reflexividad ni adaptación.

Con todo, no se trata de reducir esta reflexión a si es bueno tener modelo o no lo es, sino, más bien, a profundizar en que los métodos que se utilicen cuenten con las posibilidades ciertas de la flexibilidad y adaptabilidad, y con equipos profesionales dispuestos a promover dichas características en los procesos de acción y mostrarlas como una oportunidad a los diversos actores comunitarios e institucionales. En ese sentido, resulta vital la permanente y sistemática reflexión colectiva de las y los actores sobre el quehacer desplegado.

Otro proceso lo constituyen las nuevas perspectivas teóricas que comienzan a sumarse en los debates y reflexiones del equipo. Estas provienen de diversas miradas disciplinares que, desde campos investigativos y teóricos plurales, van dialogando con las preguntas críticas que las realidades en los territorios le fueron planteando a la acción del Programa y que, por momentos, constituyeron puntos ciegos que no se sabía cómo enfrentar. Contribuyeron en este cuestionamiento algunos estudios específicos que en el marco de los procesos comunitarios se fueron realizando, ya sea en formato de diagnósticos participativos como momento del ciclo de trabajo, o en formato de tesis de licenciatura o de posgrado de las

diversas carreras y maestrías asociadas a la experiencia. También las pasantías fuera de la UNA —nacionales e internacionales— de integrantes del Programa, fueron nutriendo esta ampliación de su acervo teórico.

Algunas de estas nociones venían a profundizar aspectos ya considerados en el modelo antes descrito. Otras, constituyeron novedades que implicaron nuevas preguntas y oportunidades. En el siguiente apartado se analizan algunas de estas nociones.

Finalmente, un tercer proceso que como equipo nos planteamos en este análisis es que la emergencia de reflexiones críticas sobre el modelo, su aplicación y la integración de nuevas perspectivas teóricas, han carecido, hasta ahora, de una elaboración sistemática que responda a las interrogantes críticas y entregue orientaciones al colectivo sobre el actual método de trabajo.

No se apuesta por un nuevo modelo, por lo señalado más arriba como crítica a su reificación, sino más bien por la aclaración de cuáles son las orientaciones para la acción y cuáles las ideas fuerzas en las cuales ha de sostenerse los procesos comunitarios, en la relación con los actores de la comunidad, en las relaciones con actores institucionales y también en las vinculaciones inter y extrauniversitarias a propósito de los diversos debates que están permanentemente emergiendo.

En ese sentido es que, en la introducción (primer apartado a este libro, se dejaba constancia de algunas de las interrogantes críticas que se ha hecho el equipo interno; por ejemplo, respecto a la pertinencia en la actualidad de un giro epistémico y si existían las condiciones institucionales y las disposiciones personales para comprometerse en dicha tarea. Ante las respuestas positivas surgieron otros cuestionamientos, que retomaban la pregunta por el método de acción del Programa respecto de la incorporación de nuevas ideas en torno a su propuesta política, sus relaciones humanas y su organización interna. Incluso dichas interrogantes alcanzaron a referencias sobre el perfil de profesionales que interesa en lo interno, en especial vinculada a la orientación política de su quehacer y el de la extensión en la UNA, sobre la búsqueda de autonomía en las comunidades y territorios.

Así, a pesar de que las interrogantes críticas vienen desarrollándose desde el 2012 aproximadamente, y no se había realizado un ejercicio de síntesis y de consensuar los elementos que permitieran su estructuración, se definió este ejercicio de sistematización como el que podría permitir avanzar en ese sentido. Es así, entonces, que la reflexión de estos últimos años (2016–2019) ha permitido arribar a algunas elaboraciones teóricas que se explican en el siguiente apartado.

Por otro lado, se consideró que el momento de renovación de la dirección del Programa, implicó al equipo asumir una forma de independencia de lo que fue su aporte y referencia, de validación ante la Universidad, otras instituciones y comunidades, todo lo cual llevó a ciertos cambios de raíz —que se abordaron en el primer capítulo de este libro— incluso respecto de la ubicación en la estructura institucional universitaria y la disponibilidad financiera para sus recursos humanos. En

ese sentido, esta discusión y elaboración conceptual se da en un contexto en que el equipo reporta la existencia de diversas amenazas en lo interior de la propia UNA. Sin embargo, y a contracorriente de ese escenario, el equipo se autoconvoca para comprometerse a reflexionar e idear esta nueva fase de su quehacer. No se trata de partir de cero, sino de retomar lo que desde sus inicios se ha venido planteando y madurar las reflexiones que en el último tiempo han emergido.

Se busca elaborar una base conceptual que sostenga este giro que se proponía el equipo del Programa. A continuación, se presentan estas nociones.

4.2. Dispositivos para la acción comunitaria

Mediante la utilización de un método inductivo en su reflexión, el equipo del Programa fue poniendo de relieve sus métodos de trabajo de los últimos diez años, aproximadamente, para desde el análisis crítico, buscar las referencias teóricas que han orientado ese quehacer o para incorporar ahora aquellas que ayudaran a dar mejor consistencia a lo realizado.

A partir de este ejercicio, fue posible también definir algunas cuestiones fundantes de este modo de hacer, que implicaron conceptualizar su método más allá de la idea de estrategia y más allá de la noción de modelo. La constatación de que el Programa se despliega en realidades complejas, en que un conjunto de factores de diverso tipo y densidad están permanentemente interactuando, y al mismo tiempo que existen unos dinamismos diferenciados entre territorios y en lo interior de cada uno de ellos en esa interacción, así como que las condiciones del Programa —a propósito de las variaciones en las políticas universitarias y sus financiamientos discontinuos— aportan elementos que exigen la construcción de un método también complejo. Vale decir, se debatió la necesidad de asumir que para realidades complejas se requieren métodos también complejos, que no intenten reducir dicha característica, sino más bien incorporarla como un elemento a favor de los procesos en desarrollo, como oportunidades para su radicalidad y profundidad. Se planteó la necesidad de superar la fuerte tendencia por comprender procesos sociales de manera lineal, y más bien estimular que se consideren los ritmos temporales en forma de espiral. Para ello la lógica de la existencia de un tiempo no cronométrico, no medible ni cuantificable, sino un tiempo intenso, puede ser mucho más pertinente para vincular y conectar los tiempos sociales —los de las comunidades y territorios— y los tiempos políticos —los de la universidad, el Programa y las instituciones—. En ese sentido, la noción de *dispositivo* parece plausible de contener y expresar de mejor forma las ideas que en la actualidad está elaborando el equipo interno, desde sus experiencias en los diversos territorios insulares y costeros. Foucault propone una noción de dispositivo como

> Un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no—dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos. (Foucault, 1991, p. 130)

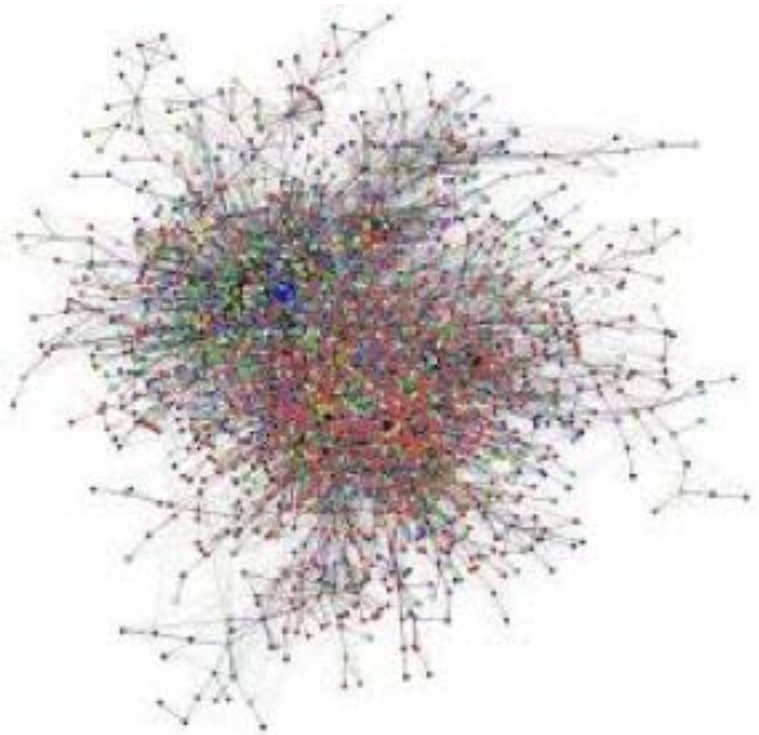
Lo que el equipo se planteó en sus reflexiones fue que requería conjugar distintos elementos para la comprensión de los fenómenos sociales y, a la vez, para la elaboración de posibles estrategias de transformación. Los elementos utilizados han sido de tipo materiales, teóricos, epistemológicos, relacionales, culturales, económicos, religiosos, entre otros.

Según Hernández (2018), en un mismo dispositivo pueden convivir elementos que históricamente se han considerado como antagónicos, valorando lo que cada cual aporta a la construcción de estas relaciones y vinculaciones entre los diversos elementos.

Por su parte Deleuze, aporta elementos que permiten imaginar esta noción de dispositivo, al proponer comprenderlo como un conjunto multilineal, que está compuesto de

> líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. (Deleuze, 1990, p. 155)

Así, este autor en conjunto con Guattari sugiere la forma de un rizoma como un sistema comprensivo que no posee líneas jerárquicas con una fuerza eje, sino que cualquier elemento o acontecimiento podrá alterar su primera imagen y transformarla en otra (Deleuze y Guattari, 1994). No habría una fuerza hegemónica o centro único, sino que, a partir de diferentes acontecimientos, una de las líneas podrá cambiar de posición y así modificar la forma del rizoma. Esta constitución habla de movimiento constante basadas en las relaciones con todas las fuerzas presentes (Hernández, 2018). La siguiente figura, si bien está en el plano y no posee volumen, ni puede mostrar su movimiento infinito, quiere sugerir las ideas que estamos planteando y que señalan la reflexión del equipo.



Siguiendo esta propuesta de rizoma, el dispositivo no posee centro, más bien está configurado por las relaciones que se constituyen entre los elementos que lo componen:

> Los cuales influyen entre sí, reaccionando en virtud de los cambios contextuales, socio históricos, valóricos, culturales, etcétera. Tampoco posee un límite fijo, pues como la figura se moviliza y cambia, puede ir incorporando otros aspectos que no estaban visibles al momento de construirlo. (Hernández, 2018, p. 43)

En tanto orientación para la acción del Programa, un dispositivo, desde la propuesta de rizoma, se presenta de una alta flexibilidad y horizontalidad. En lo primero porque permite adecuación permanente a los contextos y condiciones específicas para decidir qué y cómo hacer; y en lo segundo, porque no tiene una jerarquía preestablecida que exige atención de los diversos actores para decidir por dónde iniciar el ejercicio comprensivo y su acción transformadora. Como si fuera una caja de herramientas, va entregando posibilidades, opciones de interrelaciones que aporten al ejercicio de agudizar la mirada en torno a lo que se está construyendo, en cualquier momento del proceso de acción comunitaria.

> En este sentido el proceso de reconocimiento y construcción del objeto de interés, no se determina por un itinerario de acciones al estilo de manual. Es posible cambiar de dirección y/o de soportes en función de los desafíos comprensivos que se van presentando. (Hernández, 2018, p. 44)

El dispositivo conjuga tanto estructuras como ideologías (Foucault, 1991), y es en ese proceso que se pueden desplegar y potenciar miradas comprensivas desde la complejidad que exige el abordaje de fenómenos sociales también complejos, para su transformación en pos de condiciones de igualdad y solidaridad social.

4.3. Los componentes que constituyen el actual dispositivo en el PDICRC

En esta sistematización, al menos tres tipos de componentes —o elementos— ponemos en interrelación para avanzar en esta lógica rizomática de construcción de dispositivo para la acción comunitaria: componentes teóricos, referidos a las perspectivas que orientan el quehacer; componentes del método de acción; y componentes de planeación, que organizan el quehacer y lo que se quiere conseguir con la acción.

4.3.1. Componentes teóricos

Los aprendizajes teóricos del PDICRC, son considerados relevantes en esta sistematización, en tanto han permitido a las y los diversos actores de la universidad elaborar perspectivas que les dan orientación para desplegar su acción con las comunidades. Las cuestiones teóricas que el conocimiento de cada disciplina aporta en su quehacer cotidiano, son fuente de inspiración para debatir y profundizar en cada una de las decisiones que se van tomando. Estas elaboraciones teóricas han dialogado con los saberes propios de las comunidades que muchas veces interrogan los planteamientos académicos enriqueciéndolos y haciendo más fructífero su aporte (De Sousa, 2003).

En este apartado nos concentramos en presentar estas perspectivas teóricas en uso, que son de mayor relevancia en el contexto actual del PDICRC. En un capítulo posterior se aborda el diálogo disciplinar de saberes y con las comunidades.

Con estas elaboraciones teóricas se ha buscado unificar miradas para desplegar acciones congruentes con las complejidades de las realidades de los sectores con que se ha trabajado. Tal como ya señalamos, si partimos de la noción de que las realidades a enfrentar son complejas, pues también han de ser complejos los componentes del dispositivo de análisis, en este caso en su vertiente teórica.

Para ello el equipo utiliza distintas perspectivas, fruto de una opción coherente con la complejidad señalada, y también aprovechando de buena manera la diversidad disciplinar que convive en su interior. Esto permite que sean de mejor calidad los lentes construidos para observar lo social, económico, cultural, medio ambiental, geográfico, entre otros, en el intento por impactar de forma integral en

el mejoramiento de la calidad de vida de los y las habitantes de las comunidades.

El interés principal del equipo es comprender el entramado de relaciones de las personas respecto de su espacio físico o entorno y su papel sociohistórico como sujetos y colectividades, para que puedan incidir como agentes de cambio al mejoramiento de sus condiciones de vida, desde sus características propias e identificación. Para ello se utilizan perspectivas teóricas, que en la actualidad del Programa nutren su accionar.

Una primera perspectiva, para esta comprensión respecto del entorno es **lo ecosistémico**. En ella, el ser humano es concebido como un elemento integrado en el conjunto de relaciones que constituyen los ecosistemas, y plantea la necesidad de equilibrar los diversos objetivos sociales, tomando en consideración el conocimiento y las incertidumbres de los componentes bióticos, abióticos y humanos del ecosistema y sus interacciones y aplicando un enfoque integrado a las pesquerías dentro de límites ecológicamente significativos (FAO, 2012).

En esta perspectiva se reconoce que los ecosistemas naturales y transformados, son sistemas complejos cuyo funcionamiento y capacidad de respuesta hacia perturbaciones y cambios resilientes, dependen de las relaciones dinámicas entre especies y entre estas y el medio ambiente, la sociedad y su cultura. Así, se integran las diferentes ciencias del medio biofísico y socioeconómico con el conocimiento tradicional, incluyendo sus respectivas disciplinas, prácticas, metodologías y sistemas de innovación. El ser humano y su cultura son parte integral de los ecosistemas y, por tanto, los objetivos de la gestión han de ser objeto de decisión social (Andrade, 2007).

Esta perspectiva dialoga directamente con las nociones de **desarrollo sostenible**. El cual lo comprendemos como un "proceso capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de satisfacción de las generaciones futuras. Se asume una visión integral basada en un enfoque multidimensional e inter—temporal. El desarrollo económico tiene como punto de partida y límite, el uso racional de los recursos" (Sepúlveda, 2008, p. 69).

Esta noción nos permite vincular con el horizonte estratégico del Programa, en tanto se sostiene sobre cuestiones como que el avance hacia ese desarrollo ha de permitir que la vida humana pueda continuar indefinidamente; que las individualidades humanas tengan la posibilidad de crecer y multiplicarse; que las particularidades culturales puedan sobrevivir; que las actividades humanas se procesan dentro de límites que no pongan en peligro la diversidad, la complejidad y el sistema ecológico que sirve de base a la vida. Estos principios del desarrollo sostenible solo son posibles en coherencia con los factores socioculturales, económicos, ambientales y político-institucionales que les contienen.

A partir de la experiencia del Programa con comunidades rurales, especificamos esta noción hacia el **desarrollo rural sostenible**, que pone énfasis en la economía ambiental y en el enfoque de acceso a posibilidades. En esta línea, la

economía ambiental plantea que las debilidades estructurales del mercado han sido señaladas como responsables de la degradación de los recursos naturales. Por tal razón se promueve la gestión apropiada de los recursos y, al mismo tiempo, darles la debida importancia a los aspectos participativos y distributivos del desarrollo, tanto entre generaciones, como entre los distintos grupos sociales de una misma generación.

Desde el enfoque de acceso a posibilidades se plantea que el desarrollo es un estado de bienestar común, y éste no se relaciona exclusivamente con indicadores económicos positivos. El desarrollo se entiende como un proceso donde los objetivos económicos son solo un medio para alcanzar un fin mayor: la libertad humana. El bienestar de una sociedad se basa en las posibilidades reales que las personas tienen de elegir el nivel de vida que deseen tener. Según esta perspectiva para el desarrollo es tan importante vivir satisfactoriamente como tener el control sobre la propia vida. El bienestar se mide por el acceso real que tengan las personas a las oportunidades. El fomento de las actividades productivas debe ir acompañado de políticas que permitan la distribución de los beneficios entre todos los miembros de la sociedad.

A partir, de esta conceptualización de desarrollo sostenible y desarrollo rural, el Programa asume un concepto de **desarrollo rural sostenible** con enfoque territorial, entendido como

> un proceso que busca transformar la dinámica de desarrollo del territorio mediante una distribución ordenada de las actividades productivas, de conformidad con su potencial de recursos naturales y humanos. Exige la puesta en marcha en el territorio, de políticas económicas, sociales, ambientales y culturales sustentadas en procesos descentralizados y participativos. (Sepúlveda, 2008, p. 63)

El propósito de este desarrollo es generar un cambio en las bases económicas y en la organización social, a nivel territorial, que sea el resultado de la movilización de las fuerzas sociales organizadas, de manera que se aproveche su potencial. Apostando por este desarrollo se busca promover la creación de nuevos mecanismos de acceso a las oportunidades sociales, fortalecer la viabilidad económica territorial, la capacidad de inversión y de gasto de las instituciones públicas, así como asegurar la conservación de los recursos naturales.

Lo ya señalado, lo enmarcamos en una perspectiva conceptual del **territorio**; es decir, lo ecosistémico y el desarrollo rural sostenible, se verifican en una mirada sobre lo territorial que nos permite dotar de rostros concretos a las pretensiones de acción establecidas. Así, consideramos que nuestros territorios de acción son rurales marinos costeros e insulares, y que cada cual tiene su propia especificidad, así como elementos que son transversales a una idea global de territorio.

Desde el equipo, la concepción de territorio permite comprender las dinámicas rurales marino costeras e insulares, sin acotar el trabajo a los límites geográficos y administrativos, porque se basa en gran medida en el reconocimiento de los elementos identitarios a partir de ciertos límites pero que no son imprescindibles, y porque posee elementos políticos muy destacables y relativos: "hablamos de territorio porque es una noción eminentemente política —a diferencia de espacio o paisaje— que marca tanto la pertenencia al espacio como la pertenencia del espacio a quienes detentan el derecho exclusivo de su uso" (Brinck, 2005, p. 146).

Asumimos así, que el territorio se transforma constantemente, de acuerdo con diferentes procesos de cambio de las dinámicas de su entorno y con base a estas transformaciones se busca el aprovechamiento instalado de manera endógena. Por ello, se ha vuelto de alta relevancia para el Programa la observación comprensiva y sistemática de las dinámicas territoriales que permitan orientar y dar pertinencia al accionar en las comunidades. Así, en el PDICRC a se comprende territorio como

> un constructo social históricamente construido –que le confiere un tejido social único–, dotado de una determinada base de recursos naturales, ciertos modos de producción, consumo e intercambio, y una red de instituciones y formas de organización que se encargan de darle cohesión al resto de elementos… (Sepúlveda *et al*., 2003, p. 69).

Como Programa asumimos la noción de complejidad al observar la composición del territorio, ya que conlleva el habitar de diversos actores con sus modos de organización social y política, sus expresiones culturales y sus instituciones, así como el medioambiente del mismo. Por ello le consideramos, al territorio, como un actor fundamental del desarrollo, exigiéndonos la permanente incorporación de las distintas dimensiones señaladas. De esta manera, las iniciativas de desarrollo territorial apuntan a la capacidad para identificar y aprovechar los recursos locales (endógenos), así como las oportunidades derivadas del dinamismo externo, lo cual requiere —en todo caso— construir capacidades de innovación y organización productiva y social territorial, así como incorporar un conjunto de políticas públicas en educación, formación de recursos humanos, promoción y asistencia técnica, acceso al crédito, inclusión social, etc., todo ello guiado por un ejercicio responsable de prospectiva económica, social y ambiental. (Alburquerque, 2014, p. 17)

Como ya señalamos, uno de los territorios de acción directa del Programa han sido los **territorios marinos costeros**. Si bien en Costa Rica la Ley 6043, no indica directamente qué es territorio marino costero, si llega a establecer qué es una zona marítimo terrestre, diciendo así en su artículo 9º, que la misma es "la franja de doscientos metros de ancho a todo lo largo de los litorales Atlántico y Pacífico

de la República, cualquiera que sea su naturaleza, medidos horizontalmente a partir de la línea de la pleamar ordinaria y los terrenos y rocas que deja el mar en descubierto en la marea baja".

Sin embargo, considerando la praxis y los debates conceptuales que hemos realizado en el Programa, decidimos superar la dimensión jurídica, física, administrativa y geográfica para delimitarlo. Así, optamos por partir de la problematización del concepto desde la geografía crítica, la antropología y la sociología, para determinar que territorio marino costero es un espacio que posee como condición física fundamental, estar cerca del mar, y que se compone por interacciones humanas estrechamente vinculadas con ese entorno natural marino, bajo cierta identidad que le permite construir dinámicas socioculturales y productivas muy particulares de un lugar a otro. El territorio marino costero es dinámico, cambiante y altamente vulnerable, reúne una pluralidad interpretativa muy amplia y está compuesto por una serie de significados que han sido construidos por medio de la relación del ser humano con el mar y la tierra, con sus diversos ecosistemas y que son transmitidos de generación en generación.

En tanto, el **territorio insular**, que ha sido otro ámbito de acción del Programa, lo concebimos como una unidad territorial que tiene relación con

> ...la manera en que una sociedad se relaciona con su medio ambiente, en este caso, caracterizado por su condición de isla. El ser humano habita, explota, domina o convive con determinadas porciones de tierra de las cuales se apropia, con las que se identifica y que pasan a ser parte de su historia, dejando su huella en ellas. (Torres, 2010, p. 80).

Este territorio insular posee características geomorfológicas y geográficas muy específicas y diferentes, unas de otras. La insularidad puede comprender a su vez otra serie de islas que le rodean, que bien podría implicar ser un archipiélago como también territorios insulares.

En esta elaboración de aprendizajes, profundizando hacia lo concreto de la expresión del accionar del Programa, incluimos la noción de **comunidades**, toda vez que son ellas las que dinamizan los territorios y buscan promover el desarrollo sostenible en el contexto de sus ecosistemas.

Para el Programa, comunidades son un constructo social, que conlleva intrínsecamente el arraigo sostenido y relacional de las personas y las familias que comparten lazos de reciprocidad, identidad e intereses comunes, bajo una relatividad temporal; por tanto, dicha noción es dinámica y cambiante (Segato, 2016). Las comunidades coexisten con el vínculo que las y los sujetos construyen entre sí, más allá de los límites territoriales físicamente establecidos, por ende, se constituye a partir de las relaciones humanas mediante su acción social. Por ello, no hablamos de una comunidad o la comunidad, sino que hemos aprehendido

a hacer referencia a las múltiples expresiones de comunidades en la sociedad costarricense, enfatizando que todo grupo humano puede hacer y construir comunidades.

Hemos buscado con este concepto de comunidades ir más allá de un abordaje centrado únicamente desde la extensión universitaria, para comprender y actuar en los territorios rurales, marinos costeros e insulares, sino también considerarla y problematizarla desde los colectivos sociales que “hacen”, se “sienten”, y “construyen” comunidades. En un capítulo posterior de este libro abordamos más en detalle nuestros aprendizajes en torno a esta noción.

En el momento actual del Programa, dos perspectivas se han consolidado como las armazones que sostienen los lentes antes señalados, y que nos permiten darle forma y horizonte al componente teórico de nuestro dispositivo. Una es la perspectiva de género y la otra es el enfoque de riesgo.

Nuestro aprendizaje es que el trabajo de extensión universitaria, así como de investigación y docencia desde una **perspectiva de género**, nos ha permitido comprender a las personas desde una perspectiva histórica, reconociendo el impacto sociocultural que tiene el entorno sobre su propia construcción identitaria, siendo parte del tipo de organización social de género prevaleciente en el espacio social. Por ello, desde un análisis antropológico de la cultura reconocemos que todas las culturas elaboran cosmovisiones sobre los géneros y, en ese sentido, cada sociedad, comunidad, territorio, grupo y todas las personas, tienen un particular concepto de género, basado en sus propios procesos culturales:

> … cada etnia tiene su particular cosmovisión de género y la incorpora además a la identidad cultural y a la etnicidad, de la misma manera que sucede en otras configuraciones culturales, la configuración de género propia, particular, es marcadamente etnocentrista, como es evidente, la cosmovisión de género es desde luego parte estructurante y contenido de la auto identidad de cada uno. (Lagarde, 1996, p. 14)

Por ello, consideramos que el género es una construcción social tanto en una lógica estructural como en los procesos cotidianos. En este caso, dicha perspectiva, nos permite analizar de forma constante el contexto en que desarrollamos el trabajo de extensión. Así mismo, partimos desde la premisa que el género será experimentado y definido en relación con diferentes procesos políticos y culturales, como los étnicos, de clase, generación, territorio, entre otros.

De esta incorporación explícita de la perspectiva de género, proponemos comprender a las y los sujetos sociales, no solo desde uno de sus atributos identitarios —el género—, sino también desde sus otros atributos que viven en simultáneamente en cada cual y que van a modelar su construcción identitaria.

Precisamente, este enfoque permite evidenciar los constantes cambios en las relaciones de género, y abre la posibilidad de las transformaciones de esas relaciones (es decir, no se queda en la inmutabilidad y no lo comprende estático), permitiendo crear espacios, donde diferentes sujetos y sujetas puedan reflexionar sobre sus prácticas y así mismo crear un camino de construcción colectiva para el abordaje y la disminución de brechas de género en los procesos comunitarios, políticos, académicos, institucionales y de la sociedad civil, entre otros.

Por todo lo anterior, una impronta de los procesos comunitarios es la permanente revisión de las estructuras de poder patriarcal y del cómo ellas operan en el ámbito de lo micro y lo macro social, para dar cuenta de ese mundo subjetivo que reconfiguran las relaciones socioculturales y políticas de las personas (Lagarde, 1990).

Por su parte, el **enfoque de riesgo** aporta un abordaje teórico metodológico importante para el quehacer del Programa, ya que permite analizar las situaciones de vulnerabilidad como construcción sociohistórica. Cuando optamos por trabajar desde una perspectiva del desarrollo sostenible del territorio, se nos hizo fundamental atender las condiciones de riesgo de forma integral y dialéctica, es decir asociadas a las condiciones estructurales y subjetivas del contexto en que surgen, se reproducen y se gestionan. Desde esta perspectiva, asumimos la noción de riesgo como

> la existencia de una condición objetiva latente que presagia o anuncia probables daños y pérdidas futuras; anuncia la posibilidad de la ocurrencia de un evento de alguna forma negativa; o un contexto que puede acarrear una reducción en las opciones de desarrollo pleno u óptimo de algún elemento o componente de la estructura social y económica. (Lavell, 2003. P. 17)

Hemos aprehendido que el riesgo implica necesariamente una condición de latencia en la alteración del contexto en que se vive, perjudicando en mayor o menor grado el despliegue pleno de la vida. Así, el riesgo implica:

> la probabilidad de daños y pérdidas futuras asociadas con el impacto de un evento físico externo sobre una sociedad vulnerable, donde la magnitud y extensión de estos son tales que exceden la capacidad de la sociedad afectada para recibir el impacto y sus efectos y recuperarse autónomamente de ellos. (Lavell, 2003, p. 17).

Este enfoque de riesgo nos ha permitido comprender además la importancia de los procesos de cogestión comunitaria de la mano con los gobiernos locales y el Estado, así como de otros actores sociales que poseen competencias en determinado territorio.

4.3.2. Componentes del método de acción

El método que se ha venido desplegando en los procesos comunitarios, en coherencia con las nociones teóricas antes planteadas, no pretende trazar un único camino ni tampoco un camino de una sola vía. Sino que más bien, lo que se viene planteando desde su quehacer es un camino con múltiples veredas, calles, cruces, rotondas, senderos, que permiten a los equipos de los proyectos, las comunidades específicas y las organizaciones con que vinculan ir definiendo la mejor ruta posible para llevar adelante su praxis.

Lo que se presenta a continuación son algunos de los criterios orientadores que guían la construcción de esos caminos, que permiten darle identidad a los modos de hacer que el Programa propone y que hasta ahora han encontrado muy buena acogida en las y los actores de las comunidades. En coherencia con la lógica teórica de dispositivo, estos criterios orientadores no requieren de jerarquizaciones ni de mutuas dependencias, sino más bien requieren de la emergencia, de acuerdo a las elaboraciones que estos actores van desplegando en cada proceso. Con este modo de hacer, el Programa refuerza su orientación como una propuesta que se nutre y funda en la *educación popular* (Freire, 2005), en tanto uno de sus componentes básicos es la dialogicidad entre quienes se vinculan en cada proceso, y que esa capacidad de diálogo horizontal y democrático sea el que permite producir saberes comunes que orienten sus acciones de transformación. Este, al decir del equipo del Programa, es un elemento constitutivo de su praxis.

Algunos de los elementos de este método son los siguientes:

a. Participar como factor decisivo en el carácter del PDICRC

Tal como se señaló en el apartado anterior, la acción comunitaria que el equipo ha intentado promover y que está en su diseño actual, se sostiene sobre la dinámica de actores que se hacen parte de las decisiones que implican los procesos desplegados. Tomar decisiones y comprometerse en lo que ellas implican, supone el momento más crítico de participación en que las y los actores de las comunidades pueden ejercer poder, superando los simulacros o los modos limitados a solo informarse, ser consultados/as, y opinar.

El método que se propone el Programa, desde sus orígenes, se ha centrado en lo que ha denominado *la participación protagónica* de las y los diversos actores. Lo que se asume en esta sistematización, son las exigencias críticas que ello implica, en tanto como se señaló más arriba, la necesidad de que exista transferencia de poder entre actores no está asegurada en la diversidad de intereses que se congregan en cada experiencia. Sin embargo, la apuesta que el actual equipo va elaborando cotidianamente, se sigue sosteniendo en la promoción de este tipo de participación y por lo tanto en la cautela de que sus procedimientos y modos de organización la estimulen.

b. Las necesidades y propuestas de las comunidades/territorios como gatilladores del diseño y gestión de las estrategias a desplegar

El diagnóstico autocrítico desde el Programa es que en varias experiencias se asumió un carácter colonizador, al no considerar los planteamientos de las comunidades e imponer ideas externas a las comunidades y extemporáneas a sus deseos. Esta es una tensión que permanece en el Programa, ya que se encuentra muchas veces en los territorios con instituciones que trabajan de forma vertical, no dialogante y ha correspondido rehacer modos de trabajo, buscando modificaciones que mantengan y mejoren el carácter participativo antes señalado.

El desafío reflexionado es que el Programa debiera trabajar con la comunidad y con las instituciones de manera simultánea y promoviendo espacios dialógicos horizontales y democráticos; si bien se reconoce que esto se ha hecho, pero con un ritmo discontinuo y no necesariamente respetando la especificidad de cada lugar. Desplegar acciones en este sentido, ayudaría a la priorización de necesidades que chocaban entre la estrategia del Programa, las instituciones y lo que planteaba la comunidad. Se reconoce que no es sencillo de resolver cuando se producen diferencias entre lo que proponen estos tres actores: comunidad, instituciones y universidad; más aún, si no coinciden estos planteos con los supuestos con que se establece el vínculo en base a lo que un Proyecto se proponía.

En este ámbito de acción, la realización de diagnósticos *participativos comunitarios* ha permitido poner en relación los intereses de los diversos actores vinculados en la experiencia.

Ello ha exigido observar críticamente los métodos con que se realizan estos diagnósticos, las temporalidades involucradas en su ejecución, los condicionamientos institucionales y de objetivos del Programa, y las posibles influencias de sus resultados en el trabajo.

Otro asunto relevante en esta forma de captar las necesidades y propuestas de los territorios y comunidades es que no solo ha de hacerse como diagnóstico inicial en cada proceso, sino que se requiere incorporarlo como una lectura de escenarios permanente que lleve a la actualización de lo diagnosticado y a la realización de ajustes en lo planeado si es que es necesario. Estas decisiones coyunturales, así como las de mediano y largo plazo han de ser tomadas entre los diversos actores involucrados en el proceso.

Se plantea en el equipo que la investigación acción participativa (IAP) podría jugar un rol clave en este proceso de conocimiento de las realidades territoriales y comunitarias, así como en los diseños de estrategias para superar los problemas que se definan. Se propone que su inclusión sistemática permitiría enfatizar sobre los procesos de lectura de escenarios ya señalados, y no tanto en los productos del diagnóstico, así como en el involucramiento protagónico de las y los actores locales, y en un trabajo de mayor sinergia con las instituciones.

c. La articulación interinstitucional como medio y no como fin

Uno de los aspectos críticos del modelo de acompañamiento social participativo, era la predominancia que tenía la articulación del PDICRC con instituciones en especial las que representaban al estado en cada territorio. Sin embargo, la reflexión del equipo de trabajo le llevó a plantearse que dicha articulación debía establecerse como una táctica y no constituir en sí misma la estrategia de acción en cada comunidad; tampoco debía ser considerada como el punto de ingreso a un territorio y menos el punto de inicio de un proceso.

En respuesta a este análisis, el equipo refuerza la relevancia que tiene la articulación en redes institucionales como parte de su dispositivo. La novedad que ya se ha venido asumiendo y que se quiere reforzar, es que en cada contexto ha de definirse con quienes promover esa articulación, el carácter de esta y la temporalidad en que debe sostenerse.

En ese sentido, una discusión abierta y que ha de resolverse en cada proceso comunitario y en cada territorio, es si dicha articulación es puntual en pos de intercambios de recursos específicos y sin mayor proyección en el tiempo, o si pudiese implicar el establecimiento de redes con orgánicas acordadas y propósitos compartidos. Si bien esta última modalidad suele ser planteada en las experiencias sociales como lo deseable, un aprendizaje que el equipo elabora es que no siempre son necesarias y tampoco constituyen un aporte, siendo lo más complicado cuando ellas, las redes, son convertidas en un objetivo en sí mismo y se pierden los propósitos de transformación social que las comunidades han definido.

Otra tensión que se ha venido enfrentando, es que el Programa ha elaborado sus propias perspectivas teóricas y de métodos de acción, tal como se evidencia en esta sistematización. Pero ello no siempre ha implicado mínimas claridades de cómo dialogar y relacionarse con las perspectivas y propuestas de las instituciones con que se vincula. El desafío que se señala desde la reflexión hasta ahora desplegada es la necesidad de fortalecer las instancias de intercambio horizontal entre actores de las diversas instituciones para coconstruir saberes que potencien los propósitos de las acciones conjuntas. Validar la palabra y propuestas que desde el Programa se han elaborado –en lo conceptual y en su método de acción— también es una táctica relevante en su dispositivo de acción. Es parte del rol que la UNA quiere jugar a través de la extensión, como veremos en un capítulo posterior de este libro.

d. La articulación intrainstitucional como soporte de su quehacer

Un ámbito relevante del método del Programa se vincula con su carácter universitario y cómo su despliegue también es parte de las dinámicas que la institución de educación superior experimenta, así como lo que se puede aportar en el

contexto regional. En especial esto ha estado cruzado por los conceptos de universidad que hoy se debaten, en contextos donde el mercado quiere apropiarse de derechos sociales y transformarlos en objetos de consumo, y por las nociones sobre extensión universitaria que están en disputa desde los orígenes de las universidades.

Una arista relevante de este carácter universitario del Programa está fundada en "la integración dialéctica de la investigación, extensión, docencia y producción" (Rojas *et al.*, 2016, p. 27). Las investigaciones contribuyen en la elaboración de conocimiento para la toma de decisiones comunitarias, académicas y políticas; sus formatos han sido prácticas profesionales, prácticas organizativas, tesis de investigación de grado, posgrado e investigaciones de otros profesionales que no pertenecen al Programa.

> En el caso de la extensión, su desarrollo está directamente vinculado con los procesos investigativos señalados, de hecho, estos deben ser visualizados como parte de aquella. De los diagnósticos y las otras prácticas investigativas se desprenden las estrategias de acompañamiento participativo, de manera que se pueden interpretar como momentos de una misma acción. (Rojas *et al.*, 2016, p. 28)

Junto a ello, se ha considerado la docencia como un vector fundamental para enriquecer los procesos formativos del estudiantado, a través de cursos relacionados con el Programa, estimulando la vinculación de diversas unidades académicas y de otras instituciones de educación superior.

> La producción, por su parte, corresponde al resultado de las prácticas investigativas y de las acciones de extensión, completando, de esta manera, la praxis universitaria como una unidad indivisible. Este momento debe ser visualizado tanto como la culminación de un proceso donde se supera una determinada realidad como también el punto de partida de un nuevo ciclo de superación de las nuevas condiciones generadas". (Rojas *et al.*, 2016, p. 28)

En este sentido último es que ha sido asumida esta sistematización de la experiencia del Programa.

4.3.3. Componentes de planeación

Un tercer componente del dispositivo del Programa, lo conforman sus elementos de planeación, entendida ésta como la articulación de ideas de hori-

zonte, que orientan el qué hacer, y los propósitos que se quieren conseguir. Estos elementos se definen en la visión, misión y objetivos actuales del Programa:

Misión.

Somos un programa académico especializado en la comprensión de la realidad socioproductiva, socioambiental, política y cultural de territorios marino costeros e insulares de Costa Rica, que fomenta la producción del conocimiento, el aprendizaje y la construcción de estrategias interdisciplinarias innovadoras para la transformación social, el bienestar social y el mejoramiento de la calidad de vida de comunidades y sectores sociales con mayores condiciones de desigualdad, exclusión social y vulnerabilidad socio ambiental en vinculación con la política pública y de manera articulada interinstitucional y multisectorialmente.

Visión.

Ser un programa interdisciplinario costero de extensión, investigación y docencia de alto nivel académico y de vanguardia a nivel nacional e internacional, capaz de cumplir su rol social y el liderazgo en la elaboración de estrategias innovadoras para la atención y el estudio de problemáticas socio productivas, socio jurídicas y ambientales de los territorios marino costeros e insulares y sus comunidades, en un contexto de cambio climático y de desigualdades sociales mediante la producción de conocimiento complejo, crítico, innovador y estratégico difundido exitosamente para la toma de decisiones y la transformación social.

Objetivo General

Impulsar estrategias interdisciplinarias de construcción y uso del conocimiento a nivel nacional e internacional de los territorios marino costeros e insulares de Costa Rica desde los procesos de extensión, investigación y docencia en procura de la transformación social, el bienestar social y el mejoramiento de la calidad de vida de comunidades y sectores sociales con mayores condiciones de desigualdad, exclusión social así como de vulnerabilidad socio ambiental donde se potencien espacios permanentes de aprendizaje colectivo y de coordinación interinstitucional y multisectorial para la transformación social.

Objetivo 1

Promover el mejoramiento paulatino de la calidad de vida de poblaciones que realizan actividades socio productivas vinculadas al entorno ambiental marino costero e insular mediante el fortalecimiento de las capacidades organizativas, productivas y de comercialización en el marco de las políticas, programas y proyectos de desarrollo rural costero que permita la integración con el resto del sistema económico territorial.

Objetivo 2

Contribuir a la producción de conocimiento y al análisis interdisciplinario de la realidad socio jurídica nacional e internacional marino costera e insular desde una perspectiva de derechos humanos a partir de la creación de un Observatorio socio jurídico marino, costero e insular que difunda información para el aprendizaje, debate, la reflexión y referencia en la toma de decisiones políticas.

Objetivo 3

Colaborar en la disminución de riesgos a desastres y amenazas socio ambientales en territorios marino costeros e insulares costarricenses con mayor vulnerabilidad socio ambiental por medio de procesos de investigación aplicada, capacitación y acompañamiento social participativo con comunidades y diversos actores sociales en contextos de adaptación al cambio climático.

Como se observa, la planeación desplegada en este momento por el programa se sostiene sobre la producción crítica de conocimientos, el diseño e implementación de estrategias innovativas, el aporte a la transformación de las condiciones de dolor social y lo participativo-comunitario como ejes de nuestro quehacer. El próximo tiempo, de seguro, estará lleno de nuevos aprendizajes que nos permitan profundizar en la actualidad y pertinencia de este horizonte y de los métodos elaborados para nuestra acción.

Bibliografía

Albuquerque, F. (2014). *Evolución del desarrollo territorial: Situación actual, crisis y perspectivas*. Gabinete de Prensa y Comunicación de la Diputación de Barcelona. Recuperado de https://www1.diba.cat/uliep/pdf/54057.pdf

Balza, L. (2010). De la disciplinariedad a la transdisciplinariedad del conocimiento. Un desafío epistemológico para abordar la investigación. Recuperado de http://www.carlosberzu

Bastidas, M.; Pérez, P.; Becerra, Torres F.; Ospina, J. N.; Escobar P., Arango, G., Córdoba, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y educación en Enfermería.* Scielo. *27*(1), 104-111. Recuperado de
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012053072009000100011&script=sci_abstract&tlng=es

Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. y. Guattari, F. (1994). *Capitalismo y esquizofrenia* . (J. V. Pérez, Trad.) Valencia: Pre- Textos.

De Sousa, B. (2003). Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. *Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Feuerstein, R (1986). *La teoría de la experiencia del aprendizaje mediado*. Ontario: Editorial Hadassah-Wizo.

Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. (J. V. Álvarez, Trad.). Madrid: Las Ediciones de La piqueta.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. R*eencuentro*, (39). http://www.redalyc.org/html/340/34003906/

González, M. y González Gil R. (2003). “Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo”. En *Revista Cubana de Educación Superior*; *XXI*(11).

Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Editorial Tecnos.

Hernández, N. (2018). *Poder, una categoría de análisis en los procesos de intervención de jóvenes: estrategias de intervención en lo político*. Tesis doctoral en Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Instituto Internacional del Océano. (s.f). Historia. Universidad Nacional de Cos-

ta Rica. Recuperado de https://www.ioicos.una.ac.cr/index.php/navigations/mega—menu.
Miranda R. (2004). La gestión de la calidad institucional en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*. CIDE. Universidad Nacional. Costa Rica. Doi: 10.15359/ree.2004-Ext.5
Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Edición Horas y Horas.
Lavell, A. (2003). *La gestión del riesgo: Nociones y precisiones en torno al concepto y la práctica.* Quinquenio centroamericano. Centro de Coordinación para la Prevención de los Desastres Naturales en América Central (CEPREDENAC), PNUD; 101 p. ilus
Morín, E, (2000). Sobre la interdisciplinariedad. Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). Recuperado de http://www.carlosberzunza.org/images/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf
Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras, PDICRC (2000). *Informe de labores de uso interno*. [documento institucional]. Archivos. Departamento de Física. Universidad Nacional. Costa Rica.
Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras, PDICRC. (2012). *FIDA 2012.* [documento institucional]. Archivos/Vicerrectoría de Investigación. Departamento de Física. Universidad Nacional, Costa Rica
Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras, PDICRC. (2008). *FIDA 2009-2010*. [documento institucional]. Archivos/Vicerrectoría de Investigación. Departamento de Física. Universidad Nacional. Costa Rica.
Quispe, J. y Delgado, M. (2010). Modelo comunitario para el desarrollo integral de las comunidades en Bolivia Ingeniería Industrial, vol. XXXI. La Habana, Cuba: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/3604/360433572010.pdf
Rojas, S., Herrera O., Boza V. (enero-junio 2016). Programa de Desarrollo Integral Comunitari
Costero: Período 2009-2013. *Revista Universidad en Diálogo*, *6*(1). 21-45.
Rojas, S. (2009). *Análisis de las capacidades de gestión para la autogestión comunitaria. Caso de Isla Venado*. [tesis]. Maestría Regional de Desarrollo Rural. Escuela de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Costa Rica.
Ruiz, R.; Meoño, R.; Juárez, O. y Rojas, S. (2008). *Acompañamiento social participativo: Un espacio de encuentro para el desarrollo comunitario*. *Programa de Desarrollo Integral de Isla Venado*. Heredia: Editorial EUNA.
Sepúlveda, S. (2008). *Gestión del desarrollo sostenible en territorios rurales: métodos para la planificación*. San José: IICA.
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.

Universidad Nacional. (2019). *Programa Interdisciplinario Costero.* [documento institucional]. Heredia: Sistema de Información Académica. Formulación de programa académico. Instituto de Estudios de Sociales de Población. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Costa Rica.

Valverde, Carlos. (2004). *Informe Final. Programas gubernamentales ante la pobreza: alcances y limitaciones en la última década. Alcances y efectividad de los planes y programas de combate a la pobreza en Costa Rica en el período 1990-2003. Décimo informe sobre el estado de la nación en desarrollo humano sostenible. San José:* Consejo Nacional de Rectores (CONARE). La Defensoría de los Habitantes. Costa Rica.

Vicerrectoría de Extensión. (sf.). FOCAES. Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de http://www.extension.una.ac.cr/index.php/es/focaes.

Vilar, S, (1997). De la disciplinariedad a la transdisciplinariedad. Recuperado de https://reditve.wordpress.com/2011/nza.org/images/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf

UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA

PIC
Programa Interdisciplinario Costero
IDESPO UNA

ISBN: 978-9968-49-444-1

Letra
MAYA