

UNIVERSIDAD EN DIÁLOGO
REVISTA DE EXTENSIÓN

ISSN 2215-2849 EISSN: 2215-4752

Universidad Nacional, Costa Rica
Vicerrectoría de Extensión



UNIVERSIDAD EN DIÁLOGO

Revista de Extensión, Volumen 12, No 2, Julio-Diciembre, 2022

Med. Francisco González Alvarado

Rector, Universidad Nacional, Costa Rica

Directora

Mag. María Eugenia Restrepo Salazar, Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, **Editora en Jefe**, Costa Rica, universidaddialogo@una.ac.cr

Consejo Editorial

M.Sc. Marlene Lizette Flores Abogabir, Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, **Editora Académica**, Costa Rica, marlene.flores.abogabir@una.cr

Ph.D. Martín Parada Gómez, Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Costa Rica, martin.parada.gomez@una.cr

Consejo Científico Internacional

M. Sc. Marielos Arlen Marin, Universidad de Massachusetts, Estados Unidos, marielosmari@umass.edu

Dr. Diego Alfonso Erba, Universidad Nacional del Litoral de Santa Fe, Argentina, diegoerba@gmail.com

Dr. Humberto Tommasino Ferraro, Universidad de la República, Uruguay, htommasino@gmail.com

Dr. Mynor René Cordón y Cordón, Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), Guatemala, mynorcordonyc@gmail.com

Dr. Juan José Rojas Herrera, Universidad Autónoma Chapingo, México, rojashjj@hotmail.com

M. Sc. Mario Andrés Piumetto, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, mpiumetto@yahoo.com.ar

Lic. Raúl Alfredo Linares, Universidad Nacional de Rosario; Universidad Nacional del Litoral, Argentina, linaresraul@gmail.com

M. Sc. Annette María Tejada Tejada, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana, atejada@pucmm.edu.do

Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo, Centro Universitario UnirG, Brasil, marcilenearaujo36@gmail.com

Dra. Sandra Batista De Deus, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, sdeus@prorext.ufgrs.br

M. Sc. Roberto Aparicio Alvear, Universidad Marítima Internacional, Panamá, raparicio@umip.ac.pa

Dr. Cesar Augusto Ruiz Rojas, Universidad Nacional de Colombia, Colombia, caruizro@unal.edu.co

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

Dra. Iliana Araya Ramírez, Presidenta

Dr. Francisco Vargas Gómez, Secretario

Dr. Jorge Herrera Murillo, Vicerrector de investigación

Dr. Marco Vinicio Méndez Coto, Miembro académico

M.Sc. Patricia Vásquez Hernández, Miembro académico

Ing. Erick Álvarez Ramírez, Director Programa de Publicaciones e Impresiones

Licda. Andrea Morales Méndez, Representante estudiantil

Equipo Técnico:

Filología: Bach. Valeria Alfaro Vargas

Diagramación: María Amalia Penabaz Camacho

Asistente: Susana Arcia Picado

Traductor: Máster Helmuth Angulo Espinoza

Vicerrectoría de Extensión

Edificio de Vicerrectorías Académicas, cuarto piso

Universidad Nacional Campus Omar Dengo
Heredia, Costa Rica

Apartado 86-3000 Heredia

universidaddialogo@una.cr

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

Teléfono: (506) 2277 - 3735 y (506) 2277- 3778

La corrección de estilo es competencia exclusiva del Consejo Editorial de la revista.

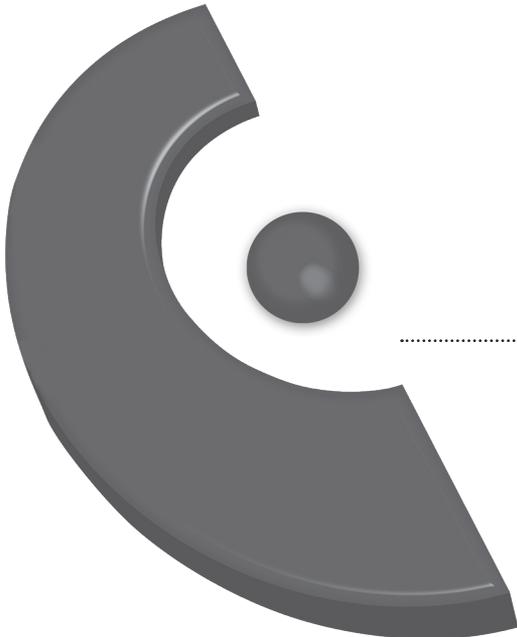


Publicación (electrónica e impresa) institucional de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional, Costa Rica, para la difusión del quehacer extensionista, dirigida a la comunidad universitaria y a la comunidad nacional e internacional. Periodicidad semestral (dos revistas por año: enero-junio y julio-diciembre).

UNIVERSIDAD EN DIÁLOGO
REVISTA DE EXTENSIÓN

VOL. 12, N° 2
Julio-Diciembre, 2022





CONTENIDO

Presentación

María Eugenia Restrepo Salazar 7-8

Aportes a la extensión universitaria desde la docencia. Caso: Práctica de Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos, desarrollada en la Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional

Randy Chavarría Briceño, Jazmín Pereira Ortega y Ángel Ortega-Ortega 11-29

Aspectos científicos y sociales del diseño, construcción, instalación y operación de una estación meteorológica para la comunidad cabécar de Pú Ksoḡë, Talamanca, Limón

Jorge A. Amador, Marcial Garbanzo Salas, Erick R. Rivera, Alberto Salazar y Rubén Madrigal 31-45

Prolegómenos a las bibliotecas infantiles como respuesta a la violencia en las redes sociales

Pedro Montero Bustabad 47-71

La integración de la extensión en el currículo de la Universidad Nacional

Yadira Cerdas Rivera y Gabriela Hernández López 73-100

Salud bucal como derecho ciudadano y su relación con la prevención de enfermedades no transmisibles <i>Susana Lorenzo, Fiorela Apelo, Patricia Olmos, Fernando Massa, Paula Laporta y Tathiana Zubiaguirre</i>	101-116
Propuesta lúdica de educación para la paz <i>Evelyn Cerdas Agüero</i>	117-151
Aportes para despatriarcalizar la educación: experiencias de formación feminista en pandemia <i>Paola Bonavitta, Valeria Gili Diez y Daniela Coseani</i>	153-171
La contribución de la Universidad Nacional a la visibilización del trabajo no remunerado a través de los estudios de uso del tiempo <i>Irma Sandoval Carvajal</i>	173-198
Entretejiendo voces, una mirada interdisciplinaria: propuesta metodológica a partir de la literacida <i>Isabel Badilla Zamora, Ana María Hernández Segura, Sylvia Segura Esquivel, Gabriela Solís Sánchez y Margarita Urdaneta Benavides</i>	199-215
Pautas de publicación	217-233

PRESENTACIÓN

Universidad en Diálogo: Revista de Extensión en su volumen 12(2)2022 muestra la extensión universitaria, desde diferentes disciplinas y latitudes como contribución al quehacer en las comunidades Latinoamericanas. Desde la Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional (UNA), se muestra una experiencia respecto a la vinculación entre la docencia y la extensión universitarias desde el curso denominado Práctica de Formulación, Administración y Evaluación de Proyectos, identificando las ventajas de desarrollar procesos de docencia que permitan el acercamiento de la universidad a las comunidades, mediante acciones que generen espacios de participación y diálogo de saberes, así como los logros y aprendizajes para el estudiantado en su formación académica.

Por otra parte, se aborda el tema de la violencia en las redes sociales mediante un acercamiento y reflexión, en el que se tomaron en cuenta el contexto actual y su relación con la formulación y el quehacer de la actividad académica de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información de la UNA con la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes (BIMAB), surgiendo una serie de acciones interdisciplinarias bajo una dinámica de trabajo colaborativo que la BIMAB podría considerar en su quehacer como una medida para abordar este tema, que afecta directamente a los niños y las niñas en conjunto con sus padres, madres y personas encargadas.



La integración de la extensión en el currículo de la UNA es abordada desde un diagnóstico básico de consulta a personas directoras y subdirectoras de treinta y dos carreras académicas, que brinda información sobre la situación actual de la integración de la extensión en el currículo de la UNA, desde la perspectiva de las autoridades responsables; proponiendo algunas consideraciones para la inclusión de la extensión en el currículo universitario desde la perspectiva de los fines estatutarios.

Desde Uruguay se presenta una experiencia extensionista vinculada con el derecho a la salud bucal como derecho ciudadano y su relación con la prevención de enfermedades no transmisibles, el cual es abordado desde la pedagogía del oprimido, que propone una perspectiva crítica y problematizadora, empleando herramientas teatrales y juegos donde los y las protagonistas participan como especta-actores; generando un proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiantado.

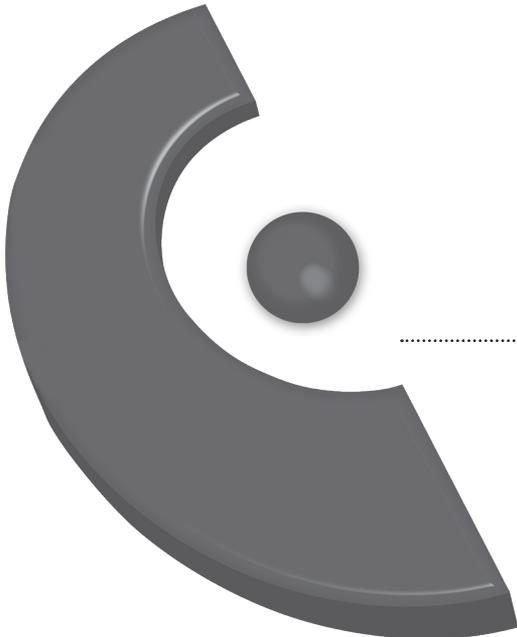
Continuando en la línea pedagógica el artículo titulado: Propuesta lúdica de educación para la paz, busca la promoción y construcción de una cultura de paz a partir de un abordaje lúdico y vivencial; basada en seis ejes temáticos: cultura de paz, comunicación para la paz, cooperación para la paz, transformación y solución pacífica de conflictos, prevención de la violencia escolar y nuestros derechos (componente de educación en derechos humanos), que busca promover la comprensión entre las personas y los pueblos, el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan relaciones sociales más armoniosas y respetuosas de la dignidad humana.

Los aportes para despatriarcalizar la educación: experiencias de formación feminista en pandemia, es el resultado del curso Saberes y Prácticas Feministas en Experiencias de Integración Curricular, que fue dictado entre dos equipos de trabajo de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), ambas casas de estudio de Argentina; que parten de considerar a la universidad-territorio como un espacio de disputas, prácticas y sentidos. En este artículo buscan reconocer, desde las prácticas docentes, extensionistas e investigativas, las apuestas por los feminismos como un camino para descolonizar las instituciones de educación superior.

Finalmente, el escrito que hace referencia a Entretejiendo voces, una mirada interdisciplinaria: propuesta metodológica a partir de la literacidad, sistematiza la experiencia vivida de los encuentros interdisciplinarios organizados desde el proyecto integrado Lectoescritura: UNA mirada desde de la literacidad para la construcción de ambientes lectores inclusivos, a partir de la primera infancia hasta la prolongevidad, como *estrategia para avanzar en una propuesta metodológica alternativa para el abordaje de los procesos de lectura y escritura desde la literacidad*.

Universidad en Diálogo agradece a las personas autoras de este número, su aporte al trabajo colaborativo y de transformación social que realizan desde el quehacer de la extensión universitaria.

María Eugenia Restrepo Salazar
Editora en jefe



ARTÍCULOS

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidadendialogo@una.cr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.12-2.1>

Aportes a la extensión universitaria desde la docencia. Caso: Práctica de Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos, desarrollada en la Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional

Contributions From Teaching to University Extension. Case: Practice of Formulation, Evaluation and Management of Projects, Developed at the School of Planning and Social Promotion of the National University

Randy Chavarría Briceño

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

randy.chavarria.briceno@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-8510-4260>

Jazmín Pereira Ortega

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

jazmin.pereira.ortega@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-6840-2549>

Ángel Ortega-Ortega

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

angel.ortega.ortega@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0003-3278-1959>

Recibido: 15/06/2021 • Aceptado: 20/01/2022

Resumen. Este artículo pretende mostrar una experiencia respecto a la vinculación entre la docencia y la extensión universitarias desde el curso denominado Práctica de Formulación, Administración y Evaluación de Proyectos, propuesto en el plan de estudios de la carrera de Planificación Económica y Social de la Universidad Nacional, Costa Rica. Se busca evidenciar resultados mediante la aplicación de entrevistas a estudiantes y al profesorado, así como identificar las ventajas de desarrollar procesos de docencia que permitan el acercamiento de la universidad a las comunidades, mediante acciones que generen espacios de participación y diálogo de saberes, resaltando no solo la contribución a grupos u organizaciones en sectores vulnerabilizados, sino los logros y aprendizajes para el estudiantado en su formación académica, lo cual a la vez realimenta la docencia.

Palabras clave: docencia, extensión universitaria, participación estudiantil, proyecto de desarrollo

Abstract. This article aims to show an experience concerning the link between teaching and university extension from the course “Practice of Formulation, Management, and Evaluation of Projects” proposed in the Economic and Social Planning career program of the National University of Costa Rica. It seeks to show results from interviews with students and teachers. It also aims to identify the advantages of developing teaching processes that allow the university to approach communities through actions generating spaces for participation and dialogue of different types of knowledge, highlighting not only the contribution to groups or organizations in vulnerable sectors but also the achievements and learning for the students in their academic training, which at the same time provides feedback for teaching.

Keywords: development projects, student participation, teaching, university extension

Introducción

Desde sus orígenes las universidades han tenido como papel principal la transmisión de conocimiento, sin embargo, han existido importantes movimientos en pro de hacer de la misma un espacio que integre, incluya y que logre interacciones con las diferentes comunidades que están en su entorno. Una de las reformas que marca la historia y el quehacer de la universidad es la Reforma Universitaria de Córdoba, llevada a cabo en el año 1918.

Dicha reforma se constituyó como un cuestionamiento a la universidad, ya que esta por décadas se había adaptado a la sociedad, respondiendo a los intereses de las clases dominantes que tenían poder sobre el sistema político, económico y de la misma universidad (Tünnermann, 1998).

La reforma marcó el inicio de la universidad en busca de ser un ente crítico en el análisis de la realidad, promoviendo desde el pueblo propuestas de transformación de esta. Entre uno de sus principales postulados se encuentra: “Vincular la Universidad con el pueblo y la vida de la nación de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil” (Tünnermann, 1998, p.119).

Ante este escenario, la Universidad Nacional desde sus orígenes ha incorporado como una de las áreas sustantivas la extensión universitaria. En el caso de la Escuela de Planificación y Promoción Social, se propuso iniciar acciones de extensión universitaria, en conjunto con diferentes comunidades, organizaciones de base, instituciones y grupos sociales, no solo por medio de programas, proyectos y actividades académicas, sino desde el plan de estudios, el cual tiene como fin promover la vinculación de los equipos docentes y del estudiantado con las diferentes comunidades.

Uno de los cursos que tiene este fin es la Práctica de Formulación, Administración y Evaluación de Proyectos, mediante la cual se reflexiona sobre el modelo académico universitario y sus proyectos educativos, así como la forma en la cual pueden ser vinculados con la realidad social. Se promueve el acercamiento del estudiantado a las comunidades, con el fin de generar proyectos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones, desarrollándose como un proceso de características formativas, ya que procura un beneficio en doble vía, por una parte, la contribución a la transformación social y, por otra, el aporte a la universidad, y por ende al grupo docente y al estudiantado.

Este artículo abarca un primer punto sobre la historia y los principios de la Universidad Nacional, así como las áreas sustantivas del quehacer de esta y la vinculación entre las mismas.

Por otra parte, expone la experiencia de la Escuela de Planificación y Promoción Social, específicamente del curso Práctica de Formulación, Administración y Evaluación de Proyectos y su contribución a los procesos de extensión universitaria, para lo cual se muestra la percepción del estudiantado participante en esta práctica. Finalmente, se plantean algunas reflexiones desde los actores involucrados.

Historia y principios de la UNA

La creación de la Universidad Nacional (UNA) es uno de esos proyectos sobre los que se ha logrado el consenso en la Asamblea Legislativa, debido al interés de crear instituciones que contribuyeran con la formación profesional de los y las habitantes del país; de ahí que el trámite de aprobación se diera

en forma expedita. Es así como el 7 de febrero de 1973, y por unanimidad, mediante la ley N.º 5182, se dio origen a la UNA, institución representativa de la educación superior costarricense.

El 15 de febrero de 1973, el presidente de la República, José Figueres Ferrer, y el ministro de Educación, Uladislao Gámez Solano, sancionaban la ley; y fue el 14 de marzo cuando la UNA dio inicio al primer curso lectivo, teniendo como rector al señor Benjamín Núñez (Universidad Nacional, 2019).

Así surge la UNA, conocida también como la Universidad Necesaria, la cual tiene como uno de sus objetivos principales generar conciencia crítica y constructiva, incluyendo en su quehacer la búsqueda de una posible solución a los problemas nacionales, asumiendo un compromiso efectivo con su realidad, en pro de una sociedad aún más humana y solidaria con los diferentes sectores (incluyendo los populares y rurales) establecidos en la nación (Núñez, 1974). Hoy sigue vigente la idea de brindar educación superior de calidad a todos los sectores y, especialmente, mayores oportunidades a los grupos más vulnerables de la población costarricense.

La UNA no solo ha logrado consolidar su imagen de universidad necesaria, con la que fue concebida y por la que siguen apostando sus dirigentes, sino que reafirma dicho compromiso al expandir sus fronteras a diferentes regiones del país, donde se hace necesaria su presencia (UNA, 2019).

Y es que dentro de una institución educativa pública la calidad académica consiste en “cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda su vida” (Unesco, 2009, p. 4); y la misma radica en la formación integral de la persona estudiante, para que desarrolle los conocimientos apropiados y sus competencias y que reciba formación en valores y actitudes sociales para la convivencia.

Los principales pilares de la Universidad Nacional, según Salom (2015), son los siguientes:

1. La generación social de conocimiento y la difusión democrática de información pertinente y oportuna
2. El diálogo y enriquecimiento recíproco universidad-sociedad para la transformación social

A partir del planteamiento de estos pilares, la UNA desarrolla cuatro áreas sustantivas: docencia, investigación, extensión y producción académica. En el caso de este artículo, se desarrollan los conceptos de docencia, investigación y extensión universitaria como prioridad.

Las áreas sustantivas del quehacer de la Universidad Nacional

Cada una de las áreas mencionadas tiene su razón de ser y el éxito depende de la vinculación entre ellas. A continuación, un breve análisis del quehacer en cada área.

Docencia

Se define la docencia como la actividad de enseñar; el precepto universitario posee características que la definen como el proceso formativo de educación superior, el cual tiene lugar en una institución que actúa en la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un constante proceso intelectual crítico de esos conocimientos (Ramírez, 2017).

Hoy la docencia universitaria ha empezado a efectuar cambios significativos, como pasar de un enfoque normativo basado en las actuaciones docentes a un enfoque centrado en el aprendizaje, considerando en los planteamientos que el principal actor del proceso es el estudiantado y no la persona docente, por lo cual los objetivos propuestos deben ser desde los aprendizajes, reflejando lo que el o la estudiante es capaz de desarrollar, proceso en el cual el personal docente guía dicho aprendizaje para el logro de competencias (Jerez, 2015).

Es precisamente ese enfoque centrado en el aprendizaje el que se está promoviendo desde la docencia en la UNA, más que enseñar los conceptos de una ciencia, busca enseñar a pensar una determinada ciencia y a explicar científicamente sus conocimientos, y en la medida en que estos son comprendidos por el estudiantado es que se logra el objetivo final: “Enseñar a pensar y aplicar conocimiento”.

Investigación

La sociedad tiende cada vez más a fundarse en el conocimiento, razón por la que la educación superior y la investigación forman parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de las personas, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás ha tenido por delante (Unesco, 1998).

De esta manera, la investigación en la UNA se considera

Un proceso de generación de conocimiento relevante, pertinente, sistemático e innovador del quehacer universitario, que se complementa con las diferentes áreas de acción sustantiva institucional, con la participación de equipos disciplinarios y multidisciplinares, y la construcción

de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Responde a las necesidades de desarrollo y transformación de la sociedad, especialmente, de las poblaciones vulnerables, así como a los principios, los valores y los fines estatutarios. (*Gaceta* 1, 2018, p. 1)

Es así como la investigación se convierte en la disciplina del saber pedagógico, que fundamenta el quehacer docente desde un conocimiento teórico hacia la formación científica de saberes, anclados con el mundo positivista y la dinámica del contexto social. Es un conocimiento estratégico que aporta desde una reflexión acerca de la práctica pedagógica, que promueve la constitución de modelos educativos coherentes con la realidad sociocultural del individuo; y desde un recurso práctico facilitador de conocimiento, la generación de nuevos espacios tecnológicos, fortaleciendo así las capacidades creativas e innovadoras de la sociedad.

Extensión

En el caso de la extensión, tiene entre sus propósitos la proyección de la universidad en la sociedad, lo que permite la interacción universidad-sociedad, elaborando un proceso educativo que vincula la docencia y la investigación con el conocimiento de las necesidades sociales, económicas, técnicas y culturales.

Por ello, entre los objetivos de la extensión se encuentran la promoción del desarrollo cultural, la transferencia de conocimiento, la promoción de la cultura entre los distintos sectores sociales de la comunidad y la consolidación del vínculo entre la Universidad y la comunidad. Además, como parte del ejercicio universitario, la extensión juega un papel importante en el desarrollo integral de la persona estudiante.

Desde su quehacer, la extensión universitaria busca el acercamiento y la interrelación con las comunidades, de forma que dicha interacción permita no solo conocer las necesidades y demandas de las personas y colectivos, sino desarrollar procesos conjuntos en busca de alternativas de solución, dentro de los cuales se logre vincular el saber científico con el saber popular.

Es así como se puede encontrar a la Universidad en acciones y proyectos referidos a la formulación y gestión de iniciativas productivas, el fortalecimiento organizacional, la incursión en buenas prácticas productivas y otras de diversa índole, donde en todos los casos su finalidad es garantizar la apropiación de las comunidades en sus procesos de desarrollo.

Según la política de la Vicerrectoría de Extensión (1989), desde los inicios de la UNA, a la extensión se le asignan algunas funciones, entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- Permite materializar el vínculo universidad-sociedad.
- Busca una formación integral, tanto del área docente-estudiantil como de la investigación.
- Promueve la participación de equipos interdisciplinarios que contribuyen con el desarrollo de los sectores vulnerables.

Sin embargo, a pesar de estas concepciones institucionalmente establecidas, queda abierta la posibilidad de que en la praxis existan diferencias. Es así como surge el extensionista clásico, definido como "...aquel que se deriva, relaciona y posee connotaciones similares a las estrategias de intervención..." (Tommasino y De Hegedús, 2017, p. 121), o bien, el extensionista alternativo o crítico, que se define como aquel que "...amplía la gama de prácticas desarrolladas en el medio rural que tiene su origen en una visión crítica de la estructura social..." (Tommasino y De Hegedús, 2017, p. 121).

Si la extensión se entiende como el área sustantiva de la universidad que contribuye a los procesos de formación, en la medida en que propicia enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones, es evidente que requiere espacios y prácticas que habiliten dicha función.

Relación docencia-extensión-investigación

Como se evidenció en el apartado anterior, las actividades de docencia deben atender a la formación, las de investigación al descubrimiento y las de extensión deben generar el vínculo entre la universidad y la comunidad, de modo que fusionen la esencia de la generación del conocimiento. Si en la docencia los planes de estudio no se enriquecen con los aportes del campo de la investigación y la extensión, la actividad educativa se transformaría en respuestas repetidas y carentes de sentido frente a la realidad.

Por lo tanto, las actividades de docencia, investigación y extensión deben complementarse para cumplir adecuadamente su misión y responder a las necesidades identificadas en la relación universidad-sociedad.

Relación entre la práctica de la Escuela de Planificación y Promoción Social y la extensión universitaria

La Escuela de Planificación y Promoción Social (EPPS) fue fundada en 1974. Desde sus inicios ha desarrollado propuestas en pro de la vida social del país, a través de programas, proyectos y metodologías que promueven la gestión de un desarrollo integral y sostenible.

Busca formar un profesional capaz de interpretar, intervenir y liderar procesos participativos en la realidad social, a través de la investigación, gestión, programación, ejecución, evaluación, asesoría y capacitación en los diferentes organismos a nivel local, regional, nacional e internacional.

La EPPS ha concedido a la extensión un lugar de gran importancia, promoviendo la participación y el trabajo directo con organizaciones, empresas e instituciones e incorporando diferentes programas y proyectos de extensión en el plan de estudios de la carrera. Situación que se ha tratado de mantener a lo largo de los últimos años, con las adecuaciones que la realidad actual impone (EPPS, 2019a).

La extensión universitaria “extiende” o “lleva” sus conocimientos y técnicas generales en el centro de estudio hacia afuera, es decir, a la realidad. Además, ha sido un mecanismo de retroalimentación para la Escuela, ya que se realiza un análisis de los acontecimientos encontrados y las incidencias en diversos aspectos de la realidad, lo cual ofrece las bases que sustentan las necesidades de reorientar las actividades académicas (Arroyo, 1985).

Por ello, las prácticas estudiantiles con organizaciones de base e instituciones constituyen el núcleo principal en la formación académica y el trabajo del estudiantado con estas, a partir de la gestión de la EPPS en lo relacionado a la búsqueda y negociación con diferentes entes para la concertación de un beneficio y aprendizaje mutuos.

¿Cómo se incluye en el plan de estudios de la EPPS la extensión universitaria?

El hecho de que no existieran otras experiencias de formación de planificadores y planificadoras impulsó la priorización de la extensión, ya que era la forma en que la EPPS validaba sus planes de estudio. Fue así como se propusieron las prácticas con la intención de tener un acercamiento con la realidad, buscando la relación con la docencia y la investigación en un proceso que permitirá la reflexión científica y la rectificación o modificación de los programas de estudio (Arroyo, 1985).

Contribución de la práctica a los procesos de extensión universitaria

Una de las prácticas estudiantiles de la EPPS es la Práctica de Formulación, Administración y Evaluación de Proyectos, la cual está orientada a la formulación de un estudio de factibilidad de carácter productivo, social o de infraestructura, para lo cual se ubican opciones de proyectos en instituciones públicas, organizaciones sociales, empresa privada u opciones de emprendedurismo bien fundamentadas (Escuela de Planificación y Promoción Social, 2019b).

Dentro de los objetivos de esta práctica, en un marco institucional, se desea que las personas estudiantes logren:

- Aplicar a un proyecto en particular la teoría, los métodos y las técnicas relacionadas con la detección, organización, administración y operación de proyectos de inversión y de carácter social
- Incentivar a los y las estudiantes para que logren mantener la relación con la organización contraparte del proyecto, tanto durante como después del período de realización del estudio (diagnóstico, estudio de mercado, técnico, administrativo, financiero y ambiental).
- Valorar los riesgos que afectan la puesta en marcha del proyecto.

Criterios de selección de las instituciones y organizaciones

Las opciones de proyecto que se desarrollan en el marco de cada práctica deben cumplir con los requisitos necesarios que permitan la aplicación de todos los conceptos relacionados a los estudios que se desarrollan a lo largo del curso, pero también implica que se establezca una vinculación institucional, lo cual permite que cada proyecto tenga su propia prioridad.

De parte de la EPPS, con el fin de garantizar un proceso homogéneo, tanto para las personas estudiantes como para la organización o institución contraparte, los profesores y las profesoras a cargo de la práctica conforman un equipo interdisciplinario que analiza y acompaña cada uno de los proyectos durante su progreso (Escuela de Planificación y Promoción Social, 2019b).

Considerando los aspectos claves que conlleva esta práctica universitaria en relación con la extensión universitaria, se puede determinar lo siguiente:

Tabla 1

Relación de la práctica de la EPPS con la extensión universitaria

Alcances de la práctica	Vinculación con la extensión universitaria
Propiciar un vínculo con el entorno investigativo, social, económico, productivo y ambiental	Desarrollar experiencias de vinculación con la sociedad
Procurar la aplicación de los conocimientos adquiridos en su proceso de formación	Contribuir al desarrollo integral
Enriquecer el proceso de investigación formativa de los y las estudiantes a través de la formulación de un proyecto	Promover la participación activa de los sectores en la búsqueda de alternativas de solución a sus necesidades
Retroalimentar el programa académico, con base en las necesidades y requerimientos de la realidad	Propiciar procesos de realimentación entre la extensión y la docencia
Acercar al estudiantado al ejercicio profesional propiciando oportunidades que le permitan desempeñarse en el contexto nacional.	Promover la participación estudiantil en diferentes procesos en busca de que la formación sea integral.

Nota. Elaboración propia

La visión estudiantil y de la persona docente sobre los aportes de la práctica

Bajo el entendido de que las personas estudiantes son una parte fundamental de esta práctica y quizá la que puede obtener el mayor provecho de ese relacionamiento con las organizaciones e instituciones, a continuación, se recopilan algunas de las nuevas relaciones y los nuevos conocimientos obtenidos por estas a partir de una consulta aleatoria y voluntaria a personas estudiantes que cursaron la práctica.

Sobre la experiencia desarrollada

A continuación, se muestran los resultados de una encuesta aplicada al estudiantado que ha participado en el proceso del curso Práctica de Formulación, Administración y Evaluación de Proyectos y al equipo de docentes. Es importante mencionar que completaron la encuesta quince estudiantes y cinco docentes. Entre los principales resultados se mencionan los siguientes:

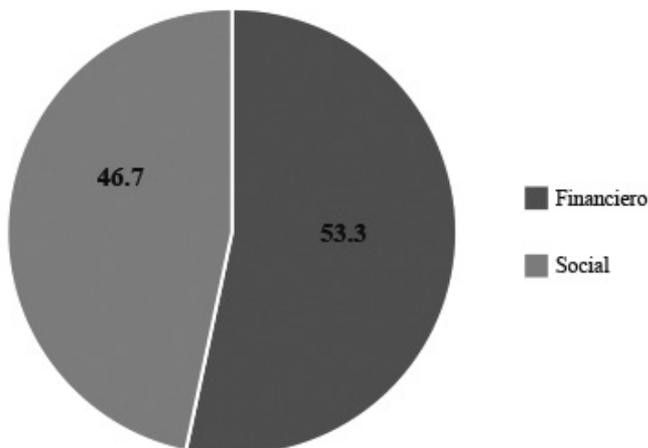
Desde la experiencia académica, se evidencia que el estudiantado logra obtener las bases de su formación al poner en práctica los métodos y las herramientas necesarias para determinar la viabilidad de un proyecto; el mejor aprendizaje se obtiene de la ejecución en campo de los conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera universitaria y del encuentro con los saberes populares. Participar en procesos de extensión le ofrece al estudiantado una mirada de la realidad local y la búsqueda de la contribución al mejoramiento de las condiciones de las comunidades involucradas.

El contacto gradual, secuencial y en profundidad que el o la estudiante ha tenido en las comunidades con la práctica ha permitido incorporar cada vez más elementos, no solo para el diseño y la aplicación, sino para la evaluación, el análisis y la reflexión de aspectos que contribuyen a la docencia. Con lo cual se ha podido valorar los resultados obtenidos, la pertinencia de las propuestas, así como los aspectos que requieren fortalecerse.

Con base en las propuestas desarrolladas en el curso Práctica de Formulación, Administración y Evaluación de Proyectos, se pueden observar diversas ideas que persiguen el bienestar y crecimiento de sectores vulnerabilizados. En la gama de proyectos propuestos a lo largo del tiempo se pueden observar trabajos relacionados con turismo local, bienestar de la persona adulta mayor, gestión de residuos sólidos, construcciones, comercialización de jaleas, lácteos, huevos y diferentes productos agrícolas, entre otros; es importante mencionar que estos proyectos se seleccionan de acuerdo a las necesidades principales de la población, lo cual permite obtener una noción de las actividades que pueden ser fortalecidas y/o desarrolladas por las comunidades.

Con el fin de llevar a la práctica lo aprendido, dentro de las alternativas que se presentan al estudiantado se puede optar por realizar estudios de viabilidad financiera o social. En el siguiente gráfico se evidencia la selección del enfoque.

Figura 1
Enfoque de viabilidad desarrollado por el estudiantado



Nota. Elaboración propia, a partir de la encuesta realizada a estudiantes de la EPPS, 2021

Con base en los resultados evidenciados en el gráfico anterior, se establece que:

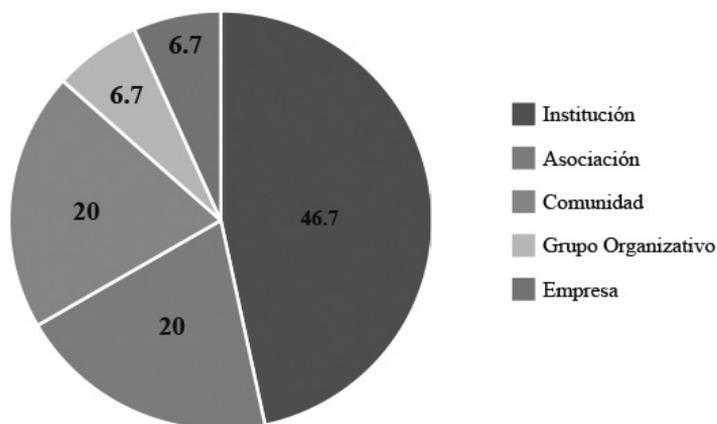
- En la realización de un estudio social, el 46,7 % de los y las estudiantes apreciaron el valor social de la inversión, los insumos y la mano de obra utilizada en el posible proyecto, para determinar los beneficios sociales generados por servicios y bienes en la ejecución y los costos que significa financiar el proyecto por parte de las instituciones involucradas.
- Mientras que el 53,3 % de los y las estudiantes que decidieron ejecutar un estudio financiero logró analizar un nuevo emprendimiento, una organización en marcha, o bien una nueva inversión para una empresa, como puede ser la creación de un área de negocios, la compra de otra empresa o una inversión en una planta de producción.

Es importante mencionar que, en ambos enfoques, ya sea el social o el financiero, el estudiantado no solo realiza el estudio, sino que se aproxima, conoce y analiza la realidad social de las poblaciones con las cuales se encuentra en la búsqueda de mejoramiento de su calidad de vida.

Con el fin de que el estudiantado no desarrolle el proceso lejos de la realidad social, desde el inicio de la práctica se pretende que tenga una contraparte, ya sea organizaciones de base, instituciones o empresas.

Figura 2

Entes contraparte en la elaboración de los estudios de viabilidad



Nota. Elaboración propia, a partir de la encuesta realizada a estudiantes de la EPPS, 2021

La incursión de las contrapartes dentro del esquema del curso Práctica de Formulación de Proyectos conlleva la integración de las organizaciones interesadas en llevar iniciativas, y representa los intereses de la población local, que es la que lleva a cabo efectivamente el proyecto. Por llamativo que resulte a primera vista, a través del trabajo en cooperación la ejecución de los proyectos por parte de una organización local aumenta exponencialmente las posibilidades de éxito:

- El 46,7 % involucra a instituciones del Estado, tales como el Instituto de Desarrollo Rural (Inder) y las Municipalidades, que brindan apoyo no solo en lo referente a datos e información para el desarrollo del trabajo, sino con transporte para los y las estudiantes en comunidad, espacios en la institución para realizar talleres, así como apoyo logístico para el desarrollo del proceso.

- Un 46,7 % corresponde a la contraparte de organizaciones de base, conformadas por asociaciones de desarrollo, grupos organizativos y comunidad, entre ellas se pueden mencionar: Asociaciones de Desarrollo Integral, grupos de mujeres, familias pescadoras, familias en condiciones de vulnerabilidad, grupos de turismo rural comunitario y grupos preocupados por el bien común de poblaciones vulnerabilizadas, como personas adultas mayores y personas con discapacidad, entre otras organizaciones que conforman el tejido social de las diferentes comunidades involucradas.
- El 6,6 % está relacionado con empresas privadas, entre ellas se pueden mencionar las cooperativas y los emprendimientos individuales.

Como se evidencia en el gráfico anterior, los porcentajes mayores de las contrapartes están referidos a instituciones y organizaciones comunitarias, por lo que la razón de ser de la Escuela de Planificación y Promoción Social es promover la cooperación y coordinación con los entes que puedan contribuir con los sectores vulnerabilizados y que su desarrollo integral se logre.

En lo referente a la ubicación de los proyectos, en la mayoría de los casos el estudio se realiza en zonas rurales, que son poblaciones que tienen índices de desarrollo social bajos, y que por tanto requieren apoyo de las instituciones para potenciar el crecimiento económico vinculado a la producción alimentaria en los países en desarrollo. En el entorno económico rural nos podemos encontrar con dos tipos de empresas, aquellas enfocadas en el sostén de la vida diaria de las poblaciones, con un bajo potencial de crecimiento y generación de empleo; y, por otro lado, empresas con un alto potencial de crecimiento, generación de empleo y riqueza local. Ambas empresas son diferentes, pero al mismo tiempo necesarias en el ámbito rural, por lo que se realizan estudios que alienten y contribuyan a la aparición y el crecimiento de ambas.

Los aportes académicos y personales en el estudiantado

En el sentir del estudiantado, desde la perspectiva académica y en el marco de su formación profesional, existe coincidencia en que este proceso representa una oportunidad de interrelacionar teoría y práctica al lograr desarrollar ideas de proyectos y estrategias adecuadas al contexto, a la vez que ajustan dichas propuestas a los recursos con los que se cuenta, a fin de trazar objetivos alcanzables que generen beneficios a la organización.

Esto les permite acercarse a la realidad y compartir desde cerca la experiencia de las personas involucradas en el proceso, comprendiendo tanto sus

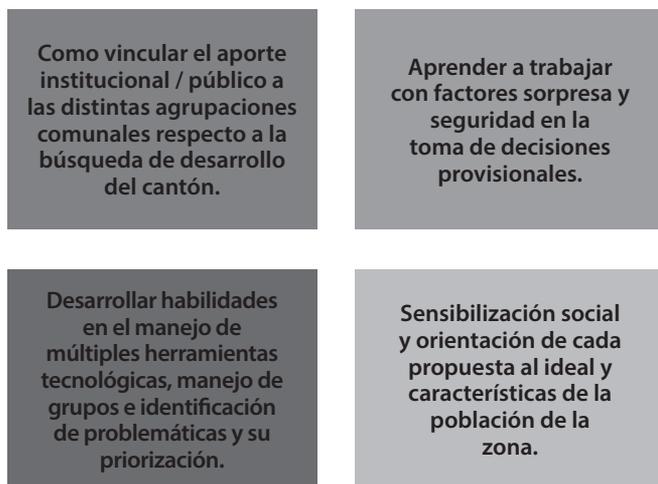
potencialidades como las distintas limitantes organizativas y comunales que viven en las localidades, especialmente en zonas rurales. Además, se relacionan con diferentes grupos poblacionales y organizacionales, tales como personas adultas mayores, personas jóvenes, personas agricultoras, grupos de mujeres, personas en indigencia, asociaciones, cooperativas y otras.

Con las instituciones contraparte, estas deben realizar las gestiones pertinentes para el trabajo conjunto y articulado en pro de un objetivo común, por lo que deben ser negociadores, asertivos e involucrarse en trabajos de equipo interdisciplinarios. Al ser proyectos con una temática específica, también asumen el reto de conocer y adentrarse —casi al punto de la *expertise*— en áreas disciplinares diferentes a su carrera.

Entre los aportes destacados, con sus palabras, encontramos reflexiones como:

Figura 3

Principales aportes de la práctica a la formación profesional del estudiantado



Nota. Elaboración propia, a partir de la encuesta realizada a estudiantes de la EPPS, 2021

Así mismo, el estudiantado se ve frente a las realidades de intereses políticos y económicos, las cuales permean las verdaderas necesidades de la organización, haciendo que el logro de objetivos se vuelva complicado, dado que los recursos son limitados y las necesidades ilimitadas.

Tomando en consideración los planteamientos de Paulo Freire sobre la extensión universitaria: “... en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido, a las situaciones existenciales concretas” (1973, p. 11). Se encuentra que, concretamente, el estudiantado logra plantear propuestas desde la planificación, en segundo lugar, logra visualizar problemáticas reales con una perspectiva integral y, tercero, constituye un espacio para validar y/o reconstruir teorías de diferentes disciplinas, según el objeto de estudio abordado.

Considerando esta misma premisa de Freire, de generar un conocimiento académico de aprender y desaprender, el cual trasciende al ámbito personal del estudiantado, entre sus aprendizajes se pueden encontrar:

- “Aprovechamiento de cada acercamiento con la agrupación para generar conocimientos mutuos”
- “Trabajar con un factor sorpresa y generar propuestas a pesar de las dificultades”
- “Ser más empática”
- “La práctica es el puente para comenzar a interactuar con actores que poseen diferentes intereses, liderazgos, ideología, etc., que le permite al estudiante conocer la realidad desde una óptica más exacta y concreta y con ello poder desarrollar escenarios próximos realistas, un poco lejanos a la pura teoría.”
- “Aprender a negociar con actores comunitarios y gubernamentales.”
- “Tener mejor comunicación entre los compañeros, tener paciencia y tolerancia ante las ideas de otros”
- “Aprendí a coordinar estos procesos de forma más profesional y también me ayudó a comprender muchos otros procesos que tal vez no quedaron tan claros en las clases anteriores.”
- “Adaptación al cambio y toma decisiones”
- “Siempre se debe indagar sobre el tema tratado, aunque sea ajeno a la carrera, para lograr tomar decisiones coherentes y acertadas.”

Desde la percepción de este mismo estudiantado, se logra observar que las organizaciones y/o instituciones contraparte forman parte de un proceso

constructivo donde los resultados están puestos a su servicio, se desarrollan y promueven estrategias de transformación y existe un fuerte componente relacionado con la generación de nuevos conocimientos a partir de la interacción entre el estudiantado y actores locales.

A partir de lo anterior, se evidencia que la práctica de proyectos logra claros beneficios, tanto para la formación académica y la transformación personal como para las organizaciones contraparte con las cuales se articula y trabaja. Esto sin duda promueve la integración social, con el fin de transformar la realidad en pro del desarrollo local a partir de los recursos disponibles o gestionables.

Esto es posible gracias al trabajo interdisciplinario y participativo, que profundiza el sentido de las acciones sociales de manera integral y contribuye además al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Reflexiones finales

La Universidad Nacional, como institución de educación superior que trabaja en la integralidad de sus acciones sustantivas, coloca a la extensión como aquel catalizador que permite articular y propiciar la generación de conocimiento, en la medida en que habilita a personas docentes y al estudiantado como sujetos activos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto formal como no formal.

La Práctica de Formulación, Administración y Evaluación de Proyectos contribuye a la formación de profesionales en planificación y consolida las relaciones universidad-comunidad para su trabajo conjunto, debido a que promueve la interrelación y coordinación de acciones, fortaleciendo el trabajo en equipo, enriqueciéndose por la diversidad de disciplinas y enfoques, con el objetivo de construir conocimientos personales y académicos.

En este artículo se ha dado valor a las prácticas históricas que han caracterizado la gestión como práctica que requiere la constante mirada autocrítica, por lo que resulta fundamental atender a las recomendaciones dadas por el estudiantado en relación con el modelo actual:

- “Para fines de mejoras en futuras prácticas, sugiero la incorporación de otros procesos no solamente proyectos, también programas, por ejemplo.”
- “Debería existir un acompañamiento más profundo del o de la docente y mantener comunicación con las organizaciones contraparte, para que el estudio considere las demandas reales de todos los actores.”

- “Generar un documento que sea más práctico para la organización y que no sea tan académico.”
- “Mayor seguimiento al trabajo realizado, en cuanto a su revisión por parte de la institución contraparte.”
- “Contar con un registro del seguimiento de la ejecución de los proyectos desde la EPPS a fin de dar mayor orientación a los estudiantes a la hora de elegir su proyecto de práctica”
- “Dar mejor seguimiento a los proyectos una vez se finalice el proceso de realización del estudio de factibilidad. Realmente dar un buen producto a la comunidad u organización.”
- “Tener un abordaje más de experiencias previas (tipo conferencias) en diversas sistematizaciones de procesos de extensión universitaria relacionadas con alternativas visualizadas y que pueden ser correlacionadas con la planificación; ya que muchas veces los estudiantes no conocen experiencias previas y solo buscan realizar proyectos básicos o que ya se han trabajado muchas veces en las comunidades. Al no poder encontrar referencias sobre procesos de intervención académica con anterioridad.”

Ante esta serie de recomendaciones se plantea la necesidad de trabajar en busca de que la práctica sea más integral, tanto a nivel disciplinar como en los procesos de mediación para la enseñanza. Con esta primera experiencia de reflexión, no cabe duda de que las acciones de extensión encuadradas como prácticas de proyectos promueven aprendizajes significativos, que constituyen experiencias de interrelación y vínculo universidad-comunidad.

Referencias

Arroyo, V. (1985). *El concepto de extensión*. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Escuela de Planificación y Promoción Social. (2019a). *¿Quiénes Somos?*
<http://www.epps.una.ac.cr/index.php/quienes-somos>

Escuela de Planificación y Promoción Social. (2019b). Programa del curso Práctica de Formulación, Administración y Evaluación de Proyectos I y II. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Gaceta Ordinaria N.º 1. (2018). *Política de Investigación Universitaria*. Universidad Nacional.

Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión*. Ediciones Universidad de Chile.

Núñez, B. (1974). *Hacia la Universidad Necesaria*. Universidad Nacional.

Ramírez, J. (2017). La enseñanza universitaria y los retos hacia el futuro. *Revista Torreón Universitario*. <https://www.lamjol.info/index.php/torreon/article/view/3882>

Salom, A. (2015). *Rectoría*. <https://www.una.ac.cr/index.php/component/k2/item/41-rector%C3%ADa>

Tommasino, H. y De Hegedús, P. (2017). *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Universidad de la República - Facultad de Agronomía.

Tünnermann, B. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127.

Unesco. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. https://www.unesco.org/education/educprog/declaration_spa.htm

Unesco. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. <https://www.scielo.br/j/aval/a/nncSJSnj8ZvJnXyqgtz5MBq/?lang=es>

Universidad Nacional. (2019). *Reseña histórica*. <https://www.una.ac.cr>

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidaddialogo@una.cr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.12-2.2>

Aspectos científicos y sociales del diseño, construcción, instalación y operación de una estación meteorológica para la comunidad cabécar de Pú Ksogë, Talamanca, Limón

Scientific and Social Aspects of the Design, Construction, Installation, and Operation of a Meteorological Station for the Cabécar Community of Pú Ksogë, Talamanca, Limón, Costa Rica

Jorge A. Amador

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

jorge.amador@ucr.ac.cr



<https://orcid.org/0000-0002-9407-9367>

Marcial Garbanzo Salas

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

Marcial.garbanzo@ucr.ac.cr



<https://orcid.org/0000-0002-0543-9907>

Erick R. Rivera

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

Erick.rivera@ucr.ac.cr



<https://orcid.org/0000-0002-8203-759X>

Alberto Salazar

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

alberto.salazarmurillo@ucr.ac.cr



<https://orcid.org/0000-0002-0714-984X>

Rubén Madrigal

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

joseruben.madrigal@ucr.ac.cr



<https://orcid.org/0000-0002-0175-4053>

Recibido: 18/06/2021 • Aceptado: 26/01/2022

Resumen. A mediados del 2018 un grupo de investigadores e investigadoras del Centro de Investigaciones Geofísicas y de la Escuela de Física de la Universidad de Costa Rica iniciaron un proyecto para compartir conocimientos sobre las ciencias del tiempo y el clima con la comunidad cabécar de Pú Ksoḡë (9.591°N, 82.978°W, 114.4 m s. n. m.), Talamanca, Limón. La iniciativa fue apoyada por líderes y autoridades educativas de esa comunidad indígena a finales de ese año. Con el aporte laboral local y la autorización respectiva, se instaló y dejó en operación una estación meteorológica automática (Siwá Etká) en terrenos de la escuela comunal a principios de 2019. Se describen aquí detalles de este proyecto y se muestran los primeros datos atmosféricos observados en la historia de esa comunidad. La falta de un adecuado control comunal y el desinterés de las autoridades de la escuela en el cuidado del instrumental provocaron problemas que no permitieron darle continuidad al proyecto y la estación tuvo que ser desinstalada en octubre de 2019. La experiencia tuvo resultados positivos, pero otros aspectos como la conectividad a celular e internet, en ocasiones de muy baja calidad o inexistente, también incidieron en la decisión de discontinuar la iniciativa. Los contactos realizados con una asociación de desarrollo integral de la región podrían ser una alternativa para darle continuidad al proyecto.

Palabras clave: ciencia, sociedad, estación meteorológica, tiempo meteorológico, clima, comunidades indígenas, cabécar, Talamanca

Abstract. In mid-2018, a group of researchers from the Geophysical Research Center and the School of Physics of the University of Costa Rica started a project to share knowledge about weather and climate sciences with the cabécar community of Pú Ksoḡë (9,591 ° N, 82.978 ° W, 114.4 masl), Talamanca, Limón, Costa Rica. The initiative was supported by leaders and educational authorities of that indigenous community at the end of that year. With local labor input and the respective authorization, an automatic meteorological station (Siwá Etká) was installed and left in operation on the grounds of the community school at the beginning of 2019. Details of this project and the first atmospheric data observed in the history of that community are described in this paper. The lack of adequate community control and the lack of interest of the school authorities in the care of the instruments caused problems that did not allow the project to continue, and the station had to be uninstalled in October 2019. The experience had positive phases, but other aspects such as cell phone and internet connectivity, sometimes of very low quality or non-existent at all, also influenced the decision to discontinue the initiative. Contacts made with an association for local development in the region could be an alternative to give continuity to the project.

Keywords: science, society, meteorological station, meteorological weather, climate, indigenous communities, cabécar, Talamanca

Introducción

La zona Caribe de Costa Rica ha sufrido en las últimas décadas el impacto de numerosos eventos medioambientales que han dejado cuantiosas pérdidas sociales, económicas y culturales. La condición geográfica y las interacciones tierra-atmósfera-océano (Amador et al., 2016a y 2016b), aunado a una asistencia gubernamental deficitaria, han convertido esta zona en una frágil economía regional con alarmantes problemas sociales.

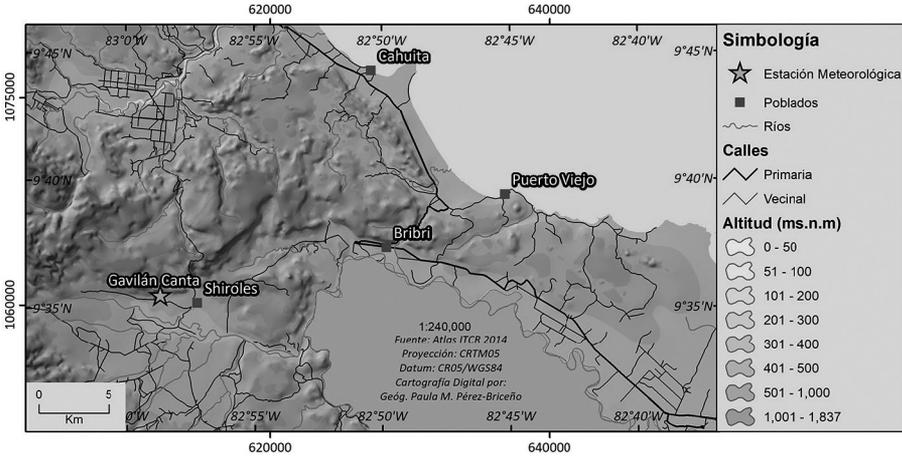
A lo largo de su historia, el Caribe costarricense ha sufrido el embate de fenómenos geofísicos que han ocasionado serios impactos sociales y económicos. El terremoto de Limón del 22 de abril de 1991 fue el evento sísmico más importante en Costa Rica durante la segunda mitad del siglo XX (Vallejos, Esquivel e Hidalgo, 2017). Este sismo ocasionó la pérdida de cincuenta vidas humanas, daños en el litoral Caribe (Amador, Chacón y Lizano, 1994), impactos en infraestructura vial, viviendas, acueductos, agricultura, etc., cuyo valor económico ascendió a cerca de ₡22 000 000 000 (Vallejos et al., 2017).

De acuerdo con estos autores, de 1980 al 2017 se reportaron para la zona Caribe veintiocho eventos hidrometeorológicos asociados principalmente a frentes fríos, fuertes lluvias, inundaciones, vientos intensos y ciclones tropicales. En muchos casos los daños causados fueron considerables (Alfaro y Pérez-Briceño, 2014).

En los últimos años (2016-2020), la actividad atmosférica ha sido también intensa, con múltiples e importantes impactos socioeconómicos asociados, principalmente tormentas y ciclones tropicales (Amador, Hidalgo, Alfaro, Calderón y Mora, 2018, 2019, 2020; Amador et al., 2017; Arce y Amador, 2020).

Para el estudio de estos eventos, algunas zonas como el Caribe sur no poseen registros meteorológicos adecuados (Pérez-Briceño, Amador y Alfaro, 2017). La región de interés de este trabajo, la comunidad cabécar de Pú Ksoḡë (Gavilán Canta, 9.591°N, 82.978°W, 114.4 m s. n. m.), situada en Bratsi, Talamanca, Costa Rica (Figura 1) y zonas montañosas vecinas se encuentran en una región sin información meteorológica histórica.

Figura 1
Localización de Pú Ksoḡë (Gavilán Canta), Bratsi, Talamanca, Limón



Nota. Elaboración de Paula Pérez Briceño, Centro de Investigaciones Geofísicas, Universidad de Costa Rica.

Elementos del clima regional

De acuerdo con el Instituto Meteorológico Nacional (IMN, 2008), esta zona recibe anualmente precipitaciones entre los 2500-3000 mm, sin embargo, estos datos deben revisarse ante la ausencia de observaciones puntuales (Pérez-Briceño et al., 2017).

Durante el año, se presentan dos períodos lluviosos, con mínimos relativos en abril y setiembre-octubre (Sáenz y Amador, 2016). Se estima que cerca del 40 % de la lluvia cae en los meses de invierno boreal (IMN, 2008), lo que está asociado al aumento en la intensidad de los alisios y a la corriente en chorro de bajo nivel del Caribe (CCBNC; Amador, 1998 y 2008; Durán-Quesada, Gimeno, Amador y Nieto, 2010), a la influencia de frentes fríos provenientes del norte del continente (Zárate, 2013) y a la influencia o no de otros elementos del clima regional (Maldonado, Rutgersson, Amador, Alfaro y Claremar, 2015; Maldonado, Rutgersson, Alfaro, Amador y Claremar, 2016).

En julio-agosto, el fortalecimiento de la CCBNC constituye el mecanismo más importante de transporte de humedad desde el Caribe, lo que se relaciona con el aumento en las precipitaciones, en especial en la zona costera norte del Caribe (Amador, 2008; Durán-Quesada et al., 2010).



Los impactos hidrosociales mencionados arriba ponen de manifiesto la pertinencia de este trabajo para el estudio de la relación ciencia-sociedad asociada a la instalación y operación de estaciones meteorológicas en el Caribe, en especial en zonas socialmente vulnerables, como las comunidades indígenas de esa región, y en donde la información meteorológica es escasa o inexistente.

Lo anterior permitiría la recolección sistemática de información atmosférica para generar estudios locales y regionales e introducir en los y las estudiantes de la escuela local, colegios vecinos y la comunidad indígena elementos básicos sobre el tiempo meteorológico y el clima.

Fundamento científico y social

Centroamérica es una región muy vulnerable a eventos climáticos extremos que generalmente culminan con graves consecuencias socioeconómicas (Amador, 2011). La región es un “punto caliente” para impactos de cambio climático, siendo en general una de las regiones más vulnerables a este problema ambiental (Giorgi, 2006; Hidalgo, Alfaro, Amador y Bastidas, 2019).

Un importante aspecto para entender y mitigar parcialmente los impactos del clima y el cambio climático es la observación del ambiente. A pesar de los esfuerzos por monitorear los elementos climáticos en diferentes regiones geográficas, la red de observaciones en tierra es deficiente, en especial en zonas montañosas tropicales con poco desarrollo urbano y con marcadas desigualdades sociales como la zona de estudio de este trabajo.

En algunas ocasiones, este seguimiento puede hacerse con otro tipo de técnicas, como la información generada por sensores remotos (por ejemplo, Lizano, Soto y Amador, 2001). Otro aspecto importante de este estudio es que permite identificar algunos de los elementos que componen el ciclo hidrosocial en la región. Estos elementos son determinados por factores antrópicos, como los sistemas de gobernanza y toma de decisiones, los marcos legales, la infraestructura y tecnología, además de los mecanismos físicos del ciclo hidrológico en el marco del sistema climático (Rodríguez-Sánchez y Sandoval-Moreno, 2017).

Las regiones indígenas de Talamanca enfrentan fuertes desafíos a nivel comunitario y nacional para tener acceso a la ciencia, a información ambiental y a los medios de comunicación tecnológica como internet. Esto da como resultado la existencia de subgrupos, como los de los y las jóvenes de enseñanza básica y secundaria, que cuentan con menos oportunidades científicas y tecnológicas.

Es así que desde mediados de 2018 investigadores e investigadoras del Centro de Investigaciones Geofísicas (Cigefi) y de la Escuela de Física (EF) de la Universidad de Costa Rica (UCR) planearon el desarrollo de una actividad de acercamiento científico a Pú Ksoğë.

La propuesta inicial de esta actividad fue organizada para promover y acercar la ciencia, la del tiempo, el clima y la del cambio climático a la comunidad indígena de Gavilán Canta, de manera que los y las jóvenes se interesaran en el contexto de la biodiversidad y el desarrollo sostenible en armonía con la naturaleza de sus territorios.

La primera etapa de este proyecto fue financiada por la Academia Nacional de Ciencias (ANC) de Costa Rica, como complemento a una actividad de investigación en curso en ese momento en la Universidad de Costa Rica (UCR).

Objetivos

El objetivo primordial del proyecto era llevar la ciencia del ambiente a la escuela primaria y a la comunidad para impulsar la colaboración y el compromiso indígena en la búsqueda de mejores oportunidades para el desarrollo del conocimiento de la naturaleza que los y las rodea.

A partir del razonamiento anterior, la actividad aquí descrita tuvo como objetivos:

1. Poner en contacto a la comunidad indígena de Gavilán Canta con las ciencias físicas, en especial las asociadas al tiempo, al clima y al cambio climático
2. Enseñar a estudiantes de primaria y secundaria el manejo de tecnologías modernas por medio de instrumental de medición automática para la observación de parámetros atmosféricos y ambientales de sus territorios
3. Promover el uso de internet para la transmisión de datos atmosféricos y el intercambio de ideas científicas y tecnológicas de estudiantes de primaria y secundaria de la comunidad indígena con otros grupos sociales, Gobiernos e instituciones interesadas

Acciones, información utilizada y procedimientos

Para alcanzar lo planteado se requería lo siguiente:

1. La construcción de una estación meteorológica modular de bajo costo que integrara sensores de viento, humedad, temperatura, presión, lluvia y otras variables ambientales básicas (radiación solar, por ejemplo).

2. La organización de al menos tres talleres cortos sobre la ciencia del cambio climático para los siguientes niveles: primaria, secundaria y comunidad en general
3. La evaluación de la conectividad de la red de internet de Gavilán Canta

Diseño experimental e instrumental utilizado

La Tabla 1 contiene las especificaciones de los elementos usados para la construcción de la estación (los que han sido señalados con un asterisco se modificaron para mejorar su rendimiento y la operación de la estación). La última acción se resume en los siguientes puntos:

Tabla 1

Listado de componentes utilizados en el diseño de la estación meteorológica

Componentes	Detalles
Sensor de viento y precipitación	Argent Data Systems 80422*
Sensor de radiación de onda corta	AS7262*
Sensor de humedad, presión atmosférica, temperatura	BME680*
Sensor de temperatura del suelo	DS18B20 (resolución de 12 bits)*
Escudo de radiación para temperatura	Impresora 3D en UCR
Marco y soporte para sensor de radiación	Impresora 3D en UCR
Alimentación eléctrica	SparkFun Sunny Buddy*, batería de 6600 mAh, panel solar de 20 Watts
Comunicación y transmisión de datos	Conexión por red celular (Kolbi3G) y antena para larga distancia
Procesamiento y almacenamiento	Raspberry Pi 3 (64 GB) Particle electron
Torre y estructura de montaje	Diseñada y construida en UCR

Nota. Elaboración propia

1. El microcontrolador realiza medidas de los diferentes instrumentos. Las observaciones de precipitación, viento, temperatura, radiación y presión atmosférica se realizan de manera simultánea y continua en el tiempo. La importancia de estas variables para investigación y aplicaciones a conceptos como El Niño-Oscilación del Sur y la Oscilación Cuasi Bional se conocen desde hace bastante tiempo (Alfaro y Amador, 1996a, 1996b y 1997). Una vez obtenidas las medidas, se esperaba comunicar esa información en tiempo real a las computadoras del Cigefi, utilizando para ello al menos la red celular local.
2. Una minicomputadora (ubicada en el sitio) obtiene información del microcontrolador acerca de las variables y las procesa para generar los valores finales, los cuales son almacenados en la memoria permanente. Luego de esto se realiza una sincronización diaria para almacenar las variables en las computadoras de la UCR.
3. La batería que alimenta el sistema se puede cargar utilizando energía solar o como última alternativa la energía eléctrica disponible en el lugar.
4. La estación opera de manera autónoma y no requiere la intervención humana para su funcionamiento, excepto para trabajos de mantenimiento. Como parte de la iniciativa, se previó realizar visitas de mantenimiento preventivo cada seis meses al principio y al final de cada época lluviosa.

La estación meteorológica (denominada por la comunidad Siwá Etká, 'cuerpo de conocimiento uno' en lengua local) descansaba sobre un mástil con una altura de 9 m de acero inoxidable (tres tramos de 3 m de longitud). Cada sección estaba sujeta en la vertical por cuatro tensores de acero forrados con plástico, anclados mediante zapatas de concreto armado con una profundidad de 70 cm, de los cuales sobresalía un anillo de varilla corrugada, al cual se sujetan.

La unidad central de soporte —dos angulares fijados a una placa— estaba anclada, mediante pernos, a una loza de concreto armado de 0,60 m x 0,60 m con una profundidad de 70 cm. Esta loza funciona como estructura de pivote del mástil, facilitando el acceso a la parte superior de este para la instalación y el mantenimiento de instrumentos.

El diseño de la plataforma fue una tarea compartida entre el personal del Cigefi y los funcionarios y las funcionarias del Taller de Soldadura de la Oficina

de Servicios Generales. Luego de varias modificaciones se llegó al diseño instalado, tomando en cuenta la capacidad de transporte de los materiales hasta el sitio, resistencia a la corrosión y rigidez necesaria, garantizando un anclaje adecuado que facilitara la colocación de los instrumentos.

Para la construcción de la estación meteorológica se dividió el trabajo en dos partes: el taller (soldado de piezas metálicas) y el chorreado de las bases de cemento en el sitio con la ayuda de miembros de la comunidad. Al finalizar esta fase se instalaron los sensores descritos en la Tabla 1.

Visitas a Gavilán Canta

La primera de las visitas a Pú Ksoğë fue del 9 al 11 de noviembre del 2018 para explorar con los contactos y líderes indígenas la formalización del proyecto. Como resultado de esta visita, se logró identificar el interés de la comunidad y de las familias de los alumnos y las alumnas de la escuela para colaborar con esta actividad.

Se evaluaron algunos sitios potenciales para la instalación del instrumental. La segunda visita fue del 19 al 24 de febrero de 2019 para determinar y consolidar el sitio de instalación, las condiciones de conectividad a internet y otras relacionadas con factores de seguridad para el instrumental y la colaboración y capacitación comunales.

En conjunto con las autoridades de la escuela, se identificó el lugar para instalar la estación; acción que se realizó entre finales de febrero y principios de marzo de 2019. En ese período se pusieron las bases del mástil y los soportes para la instalación del instrumental meteorológico. La comunidad brindó un valioso apoyo en la fase de construcción de esta primera etapa.

La siguiente visita fue del 6 al 10 de marzo de 2019, para finalizar la instalación del mástil principal y del instrumental de medición (Figura 2), incluyendo los postes de la cerca de seguridad.

El instrumental fue construido en su totalidad en la UCR con elementos básicos e impresoras 3D, de manera que era moderno y compacto (ver sección siguiente).

La última visita a Gavilán Canta fue del 8 al 11 de octubre de 2019. Durante esta gira se identificaron serios daños causados por golpes al instrumental, la falta de un sensor de radiación y la desaparición de una unidad de energía externa.

Figura 2

Imagen de la estación meteorológica Siwá Etka en Pú Ksoḡē



Nota. Fotografía, Jorge A. Amador, Centro de Investigaciones Geofísicas y Escuela de Física, Universidad de Costa Rica.

Resultados científicos (observaciones) y experiencia social

Se destaca en este manuscrito la participación de mujeres en la Junta de Educación y el Patronato Escolar, quienes mostraron interés en ser parte de la oportunidad brindada para introducir elementos de ciencia ambiental en la escuela y la comunidad.

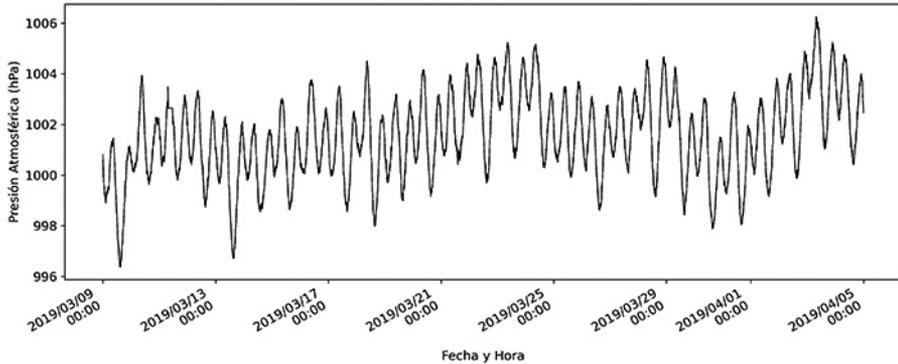
Los y las líderes expresaron los problemas que tienen de conectividad con la tecnología celular e internet, elemento que fue constatado *in situ* por el grupo de investigación. Esta parte constituyó una excelente experiencia, ya que se identificaron los contactos comunales, los planes locales de desarrollo en aspectos concernientes a esta iniciativa y cómo esta puede contribuir al desarrollo educativo de la comunidad.

En cuanto a los datos observados, estos abarcan el período del 9 de marzo al 4 de abril del 2019. La Figura 3 muestra la presión atmosférica en el sitio, caracterizada por dos máximos relativos por día, uno cerca de las 9:00 a. m. y otro cerca de las 10:00 p. m. La variación de este parámetro para períodos más largos depende de las condiciones sinópticas (gran escala), mientras que las variaciones rápidas observadas dependen de eventos locales (e. g. tormentas).

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>
CORREO ELECTRÓNICO: universidaddialogo@una.cr
DOI: <http://doi.org/10.15359/udre.12-2.2>

Figura 3

Distribución de la presión atmosférica en la estación meteorológica Siwá Etká en Pú Ksoḡë, del 9 de marzo al 4 de abril del año 2019

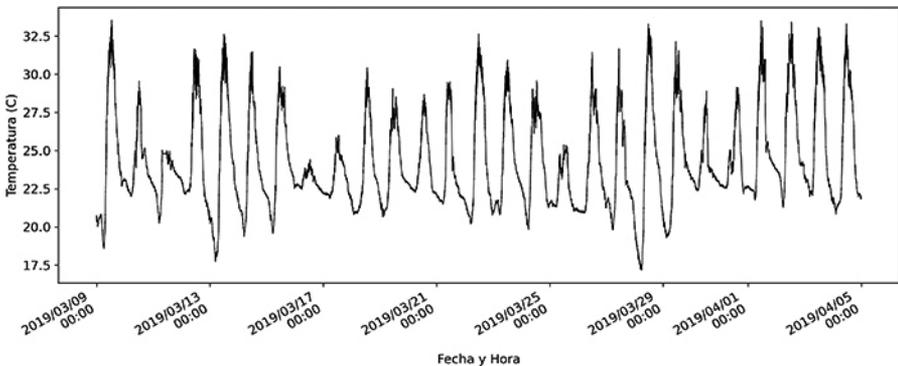


Nota. Elaboración propia

La presión atmosférica promedio para la ubicación de la estación fue de 1001.6 hPa, mientras que el máximo y el mínimo fueron de 1006.2 y 996.4 hPa, respectivamente. La Figura 4 presenta el ciclo diario de la temperatura, la cual está marcada por máximos en horas cercanas al medio día y mínimos justo antes del amanecer. Los valores máximos y mínimos registrados son respectivamente 33.5°C y 17.2°C y la temperatura promedio durante el período de observación fue de 24.2°C.

Figura 4

Distribución de la temperatura del aire en la estación meteorológica Siwá Etká en Pú Ksoḡë, del 9 de marzo al 4 de abril del año 2019

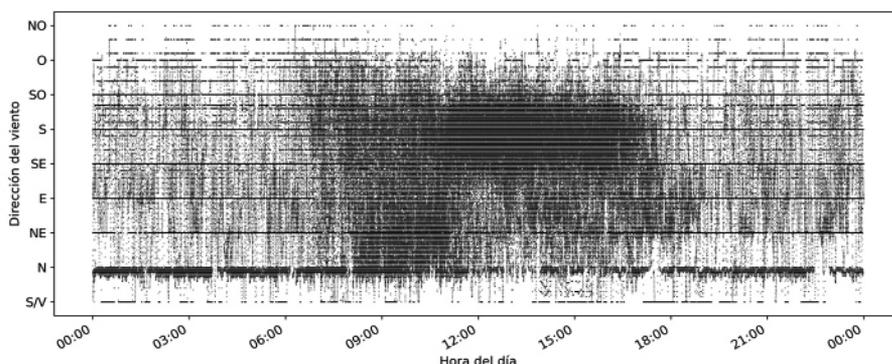


Nota. Elaboración propia

En la Figura 5 se observa cómo el viento en Gavilán Canta proviene durante la noche del norte o del suroeste (de las montañas cercanas), mientras que durante el día tiene alta variabilidad, predominando en las mañanas viento del suroeste, que alterna antes del medio día entre norte y suroeste y después de mediodía como flujo del suroeste.

Figura 5

Dirección del viento en la estación meteorológica Siwá Etka en Pú Ksoḡë, del 9 de marzo al 4 de abril del año 2019



Nota. Elaboración propia

Conclusiones

En general la experiencia fue motivante y aleccionadora, los problemas encontrados apuntan a una falta de comunicación entre los y las miembros de la comunidad y al poco interés de las autoridades escolares en todo el proceso, a lo que se suma una conectividad local a internet muy pobre y en muchas ocasiones inexistente.

El deterioro del instrumental y la desaparición de un sensor de radiación y una unidad de energía en la estación incidieron en la decisión de desinstalar la estación el 9 de octubre de 2019.

A pesar de los resultados un tanto inesperados de este trabajo en Pú Ksoḡë, se quieren extender los alcances y objetivos de esta actividad a otras comunidades indígenas costarricenses.

En este sentido, se conversó inicialmente a finales del 2019 con la Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Indígena Cabécar (Aditica) para explorar la posibilidad de instalar en sus terrenos la estación meteorológica que se quitó de Gavilán Canta.

Agradecimientos

A la ANC, a los proyectos UCR VI-805-B7-268 / B8-604 / B8-068 / B9-454 y a la Rectoría de la UCR por el apoyo financiero.

A Natali Mora S., quien recolectó la información sobre impactos asociados a eventos geofísicos, a Paula Pérez Briceño, que confeccionó la Figura 1 y a Adriana Mora P. por su colaboración con la preparación del manuscrito.

A Audi Paniagua y Omar Sánchez de la Sección de Transportes de la UCR por su colaboración y a Edgar López y Pablo Vásquez del Taller de Soldadura de la Oficina de Servicios Generales por el diseño y la construcción de partes de la plataforma de la estación.

Referencias

- Alfaro, E. y Amador, J. (1996a). El Niño-Oscilación del sur y algunas series de temperatura máxima y brillo solar en Costa Rica. *Top. Meteor. Ocean.*, 3(1), 19-26.
- Alfaro, E. y Amador, J. (1996b). La oscilación cuasi-bienal, ENOS y acoplamiento de algunos parámetros superficiales y estratosféricos sobre Costa Rica. *Top. Meteor. Ocean.*, 3(1), 45-54.
- Alfaro, E. y Amador, J. (1997). Variabilidad y cambio climático en algunos parámetros sobre Costa Rica y su relación con fenómenos de escala sinóptica y planetaria. *Top. Meteor. Ocean.*, 4(1), 51-62.
- Alfaro, E. y Pérez-Briceño, P. M. (2014). Análisis del impacto de fenómenos meteorológicos en Costa Rica, América Central, originados en los mares circundantes. *Revista de Climatología*, 14, 1-11.
- Amador, J. (1998). A climatic feature of the tropical Americas: The trade wind easterly jet. *Top. Meteor. Ocean.* 5(2), 91-102.
- Amador, J. A. (2008). The intra-Americas sea low-level jet: Overview and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1146(1), 153-188.
- Amador, J. A. (2011). Socio-economic impacts associated with meteorological systems and tropical cyclones in Central America in 2010. [In State of the Climate 2010], *Bull. Amer. Met. Soc.*, 92(6), S184.

- Amador, J. A., Chacón, R. E. y Lizano, O. G. (1994). Estudio de efectos geofísicos del terremoto de Limón mediante percepción remota y análisis hidrometeorológico. *Revista Geológica de América Central, Extra 17*, 153-170.
- Amador, J. A., Rivera, E. R., Durán-Quesada, A. M., Mora, G., Sáenz, F., Calderón, B. y Mora, N. (2016a). The easternmost tropical Pacific. Part I: A climate review. *Revista de Biología Tropical*, 64, S1-S22.
- Amador, J. A., Durán-Quesada, A. M., Rivera, E. R., Mora, G., Sáenz, F., Calderón, B. y Mora, N. (2016b). The easternmost tropical Pacific. Part II: Seasonal and intraseasonal modes of atmospheric variability. *Revista de Biología Tropical*, 64, S23-S57.
- Amador, J. A., Hidalgo, H. G., Alfaro, E. J., Calderón, B. y Mora, N. (2018). Central America [in State of the Climate 2017]. *Bull. Amer. Meteor. Soc.*, 99(8), S199-S200.
- Amador, J. A., Hidalgo, H. G., Alfaro, E. J., Calderón, B. y Mora, N. (2019). Central America [in State of the Climate 2018], *Bull. Amer. Meteor. Soc.*, 100(9), S197-S198, ES32-ES34.
- Amador, J. A., Hidalgo, H. G., Alfaro, E. J., Calderón, B. y Mora, N. (2020). Central America [in State of the Climate 2018], *Bull. Amer. Meteor. Soc.*, 101(8), S337-S339.
- Amador, J. A., Hidalgo, H. G., Alfaro, E. J., Durán-Quesada, A. M., Calderón, B., Mora, N. y Arce, D. (2017). Central America [in State of the Climate 2016], *Bull. Amer. Meteor. Soc.*, 98 (8), S180-S183. <https://doi.org/10.1175/2017BAMSStateoftheClimate.1>
- Arce-Fernández, D. y Amador, J. A. (2020). Actividad eléctrica asociada al huracán Otto (2016) en el Mar Caribe y en el Corredor Seco Centroamericano. *Revista Brasileira de Meteorologia*. Versión impresa ISSN 0102-7786. Versión en línea ISSN 1982-4351.
- Durán-Quesada, A. M., Gimeno, L., Amador, J. A. y Nieto, R. (2010). Moisture sources for Central America: Identification of moisture sources using a Lagrangian analysis technique. *Journal of Geophysical Research: Atmospheres*, 115(D5103).
- Giorgi, F. (2006). Climate change hot-spots. *Geophysical Research Letters*, 33(L08707).

Hidalgo, H. G., Alfaro, E. J., Amador, J. A. y Bastidas, A. (2019). Precursors of quasi-decadal dry-spells in the Central America Dry Corridor, *Clim Dyn*. <https://doi.org/10.1007/s00382-019-04638-y>

Instituto Meteorológico Nacional. (2008). *Clima, variabilidad y cambio climático en Costa Rica. Segunda comunicación nacional sobre cambio climático*. San José, Costa Rica: IMN-CRRH-MINAET-PNUD.

Lizano, O. G., Amador, J. y Soto, R. (2001). Caracterización de manglares de Centroamérica con sensores remotos. *Revista de Biología Tropical*, 331-340.

Maldonado, T., Rutgersson, A., Amador, J., Alfaro E. y Claremar, B. (2015). Variability of the Caribbean low-level jet during boreal winter: large-scale forcings. *Int. J. Climat*. <https://doi.org/10.1002/joc.4472>

Maldonado, T., Rutgersson, A., Alfaro E., Amador, J. y Claremar, B. (2016). Interannual variability of the midsummer drought in Central America and the connection with sea surface temperatures. *Advances in Geosciences*, 42, 35-50.

Pérez-Briceño, P. M., Amador, J. A. y Alfaro, E. J. (2017). Dos propuestas de clasificación climática para la vertiente Caribe costarricense según el sistema de Thornthwaite. *Revista de Climatología*, 17, 1-16.

Rodríguez-Sánchez, A. y Sandoval-Moreno, A. (Eds.). (2017). Hydro-social cycles and processes: theoretical and methodological debates about basins, spaces, and territories. Thematic area 6 - hydrosocial basins, territories, and spaces, In Waterlat-Gobacit Network, (4)3, Newcastle upon Tyne and México City.

Sáenz, F. y Amador, J. A. (2016). Características del ciclo diurno de precipitación en el Caribe de Costa Rica. *Revista de Climatología*, 6, 21-34. ISSN 1578-8768.

Vallejos, S., Esquivel, L. y Hidalgo, M. (2017). *Histórico de desastres en Costa Rica: febrero 1723 - abril 2017*. CNE, San José, Costa Rica.

Zárate-Hernández, E. (2013). Climatología de masas invernales de aire frío que alcanzan Centroamérica y el Caribe y su relación con algunos índices Árticos. *Top. Meteor. Ocean.*, 12(1), 35-55.

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidaddialogo@una.cr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.12-2.3>

Prolegómenos a las bibliotecas infantiles como respuesta a la violencia en las redes sociales

Prolegomena to Children's Libraries in Response to Violence in Social Networks

Pedro Montero Bustabad

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

pedro.montero.bustabad@una.cr



<https://orcid.org/0000-0003-0510-133X>

Recibido: 23/06/2021 • Aceptado: 31/01/2022

Resumen. Se aborda el tema de la violencia en las redes sociales mediante un acercamiento y reflexión en el que se tomaron en cuenta el contexto actual y su relación con la formulación y el quehacer de la actividad académica de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información de la Universidad Nacional con la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes (BIMAB), la única biblioteca infantil de Costa Rica.

Se concluye con la sugerencia de una serie de acciones interdisciplinarias bajo una dinámica de trabajo colaborativo que la BIMAB podría considerar en su quehacer como una medida para abordar este tema, que afecta directamente a los niños y las niñas en conjunto con sus padres, madres y personas encargadas.

Palabras clave: violencia, redes sociales, internet, gestión de la información, Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes, BIMAB

Abstract. The issue of violence in social networks is addressed through an approach and reflection based on the current context and its relationship with the formulation and work of the academic activity of the School of Librarianship, Documentation, and Information of the National University with the Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes (BIMAB), the only children's library in Costa Rica. The suggestions made conclude a series of interdisciplinary actions under a collaborative work dynamic that the BIMAB could consider in its work as a measure to address this issue that directly affects children in conjunction with their parents or legal guardians.

Keywords: violence, social networks, Internet, information management, Children's Library, Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes, BIMAB

Introducción

El presente artículo es un acercamiento y reflexión sobre el problema de la violencia en las redes sociales y sus posibles implicaciones. El foco de atención para esta formulación, así como su relevancia en la vida académica, es la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes (BIMAB), código 0195-17. La misma forma parte de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información (EBDI) de la Universidad Nacional, Costa Rica.

Este asunto se consideró nuevo y relevante para la BIMAB. El responsable académico de la biblioteca, durante el período del 22/2018 al 6/7/2020, participó con una ponencia en el *III Seminario Internacional por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes: el Derecho a una Educación sin Castigos ni Violencias*, llevado a cabo en el Campus Omar Dengo del 7 al 9 de mayo del 2019.

La ponencia que nació de la experiencia del desempeño de esta biblioteca contribuyó a realizar una aproximación y reflexión del problema propuesto y que se comparte en gran medida por medio de este artículo. De esta forma, su autor considera importante destacar la relevancia del asunto y su fuerte relación con los objetivos bajo los que se formula la actividad académica de la EBDI.

Además, su autor resaltó la peculiaridad de que es la única biblioteca infantil en Costa Rica, la cual nace no solo de la teoría en bibliotecología, sino también de la praxis.

La Biblioteca Infantil parte en su reflexión de la necesidad de tener proyección en la comunidad asignada y conocimiento del contexto histórico y socioeconómico actual de la sociedad costarricense. En este complicadísimo entorno presente, esta biblioteca podría desempeñar un papel protagónico. De esta forma, se evaluaron las posibilidades de que este ejercicio académico brindara aportes teóricos y prácticos contra la violencia en las redes sociales.

Por lo tanto, con respecto a esta realidad socioeconómica, los padres, las madres y las personas encargadas de los niños y las niñas son las llamadas a tomar decisiones y acciones en conjunto con los centros educativos. En su ámbito inmediato, la BIMAB debe estar preparada para proteger a los niños y las niñas.

Es relevante destacar que la formulación de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes 2018-2022 (actividad académica, código 0195-17) fue realizada por el responsable académico máster Pedro Montero Bustabad, en conjunto con la Dra. Esmeralda Sánchez Duarte.

El académico Montero se encargó de la mencionada actividad académica en el período comprendido entre enero de 2018 y el 6 de julio de 2020. Dicha actividad tuvo como objetivo general el siguiente:

Contribuir con la promoción del aprendizaje colaborativo sustentado en la investigación interdisciplinaria, el pensamiento crítico, la comunicación asertiva, el diálogo intergeneracional, el respeto a la igualdad de género y a la diversidad cultural, para el desarrollo integral de la población infantil, en particular de aquella que se encuentra en condición o riesgo de vulnerabilidad social. (p. 4)

En la cita presentada es posible observar que, para facilitar el desarrollo integral de la población infantil, en particular de aquella que se encuentra en condición o riesgo de vulnerabilidad social, la gestión de información desempeña un papel fundamental. Facilita los recursos de información necesarios en el momento oportuno para llevar a cabo los diversos procesos de aprendizaje.

La BIMAB cuenta con la siguiente infraestructura para facilitar sus servicios: Área de Colecciones (Figuras 1, 2 y 3), Oficinas Académicas, Administrativas y el Vagón (Figura 4, 5 y 6), laboratorio de cómputo (Figura 7) y zonas verdes (Figura 8). A continuación, se muestra cada área de la infraestructura de esta biblioteca:

Figura 1

Área de Colecciones en el período 2018-2020



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

En esta área se encuentran las colecciones (Figura 1) de los recursos de información (Figuras 2 y 3) con los que esta biblioteca facilita parte de sus servicios de información y para el apoyo de las actividades de aprendizaje que se han facilitado, como es posible apreciarlo en las siguientes imágenes:

Figura 2

Estante con parte de la colección de recursos especiales en el periodo 2018-2020



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

Figura 3

Estantes con parte de la colección bibliográfica en el periodo 2018-2020



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

El Vagón, como se muestra en la siguiente imagen (Figura 4), es un espacio muy versátil para llevar a cabo procesos de aprendizaje muy variados.

Figura 4

Oficinas administrativas, académicas y El Vagón en el período 2018-2020



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

En las oficinas administrativas y académicas es donde se llevan a cabo las diferentes labores académicas y administrativas que dan vida a la presente actividad académica y El Vagón (Figuras 5 y 6) es uno de los espacios lúdicos en donde se han facilitado actividades orientadas a la alfabetización informacional.

Figura 5

Exterior de El Vagón de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes en el período 2018-2020



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

Figura 6

Exterior de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes en el periodo 2018-2020



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

Estas son generalmente complementadas con actividades que se realizan en el Laboratorio de Cómputo (Figura 7) que se muestra a continuación:

Figura 7

Laboratorio de Cómputo en el periodo 2018-2020



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

En el laboratorio se han llevado a cabo una variedad amplia de actividades en donde se han empleado las computadoras y otros dispositivos tecnológicos para facilitar diversas iniciativas enfocadas en un objetivo de aprendizaje diferente, para lo cual se han dispuesto también las zonas verdes (Figura 8), como se observa en la siguiente imagen:

Figura 8

Zonas verdes de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes en el período 2018-2020



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

Las zonas verdes constituyen un espacio muy valioso para facilitar una gran variedad de actividades y experiencias de aprendizaje para los niños y las niñas que han llegado a esta biblioteca infantil.

La BIMAB, apoyada en su infraestructura física y tecnológica, ha considerado la gestión de la información como una prioridad para el cumplimiento de sus objetivos y llevar a cabo sus actividades. La gestión de la información se constituye como su eje teórico-metodológico (GI). Soleidy Rivero (2011) lo explica así:

...tiene mucha vigencia al estar sustentada sobre los cuatro procesos gerenciales: planificación, organización, dirección y control, los cuales constituyen el eje de todo proceso gerencial y han sido conceptualizados en la literatura de corte empresarial. Estos cuatro procesos gerenciales han sido punto de contacto, de una forma u otra, en la evolución del concepto de GI en relación con las TIC, el Capital Intelectual, la GC, etc. (p. 2)

La referencia anterior destaca que la BIMAB ha considerado la gestión de la información como un conjunto de procesos que deben ser planificados y organizados, con una clara dirección que facilite los objetivos, así como el control que implica llevar a cabo una evaluación constante. Esto para determinar las oportunidades de mejora y de esta forma facilitar los servicios. Además, para cumplir con el objetivo de lograr una buena calidad de los servicios de información requeridos por las personas usuarias.

Ellas dependen de esta realidad para generar nuevos conocimientos y llevar a cabo sus propias actividades. Verónica Gauchi (2012), que parafrasea a Choo (1995), lo ve así:

El objetivo fundamental de la GI consiste en aprovechar la información de los recursos y capacidades de información de la organización con el fin de permitir a la organización adaptarse a su entorno cambiante. Conceptualmente, la GI puede ser pensada como un conjunto de procesos que apoyan y son simétricos a las actividades de aprendizaje de la organización, estos procesos son: la identificación de las necesidades de información, la adquisición de información, la organización y almacenamiento de la información, el desarrollo de productos y servicios de información, la difusión de información, y el uso de la información. (Choo, 1995)...(p. 541)

De esta definición es posible destacar que, como parte de la gestión de la información que lleva a cabo la BIMAB, se encuentran la promoción y difusión de los recursos de información de esta biblioteca infantil. Se emplean para su logro diferentes canales de la red de internet, como Facebook y YouTube.

Por lo tanto, el concepto de la gestión de la información y las redes sociales en la BIMAB se encuentra relacionado con el objetivo específico de la formulación de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes 2018-2022 (actividad académica, código 0195-17):

Promover la gestión de la información, mediante la puesta en práctica tanto en la sede de la BIMAB, como en comunidades, de procesos pedagógicos que privilegien el fomento y comprensión de la lectura, y que se apoyen en el aprendizaje colaborativo, en la alfabetización informacional y digital (E-ALFIN) y en el quehacer de un equipo académico interdisciplinario y sus aliados, para la mejora en la calidad de vida de la población infantil, básicamente de aquella que se encuentra en mayor riesgo social. (p. 5)

La gestión de la información se encuentra directamente vinculada con el fin de la biblioteca. Aspira a brindar diversos productos y servicios de información acordes a sus necesidades.

En el presente el personal bibliotecario en general no escapa a la labor por tener estos logros. La BIMAB también explora nuevas posibilidades de comunicación para emplear diferentes canales y herramientas tecnológicas. Esto con el fin de promocionar y difundir sus productos y servicios de calidad.

En este contexto, la internet (World Wide Web) junto con las diferentes redes sociales hacen posible la comunicación entre las bibliotecas, sus usuarios y usuarias y el público general internacional.

La dupla información y conocimiento en el campo de la educación es complicada por la necesidad de deslindar asertivamente otra: comunicación y manipulación. Términos que frecuentemente se usan como sinónimo.

En la actualidad se debe tener claro que la comunicación lleva implícito el conocimiento de la intencionalidad con que se emite el mensaje. Para que haya comunicación de un mensaje se debe decodificar la intención. Frecuentemente es ideológica, entendida como justificación de intereses creados. Ignorar esta intencionalidad convierte el mensaje en manipulación.

Así podríamos afirmar que mucho de lo que llamamos o catalogamos como mensaje es una manipulación. Ella por antonomasia busca conducir a una “respuesta” sin los contenidos de pensamiento crítico. Esto es violencia. El mensaje conduce al aprendizaje y al cambio.

En relación con la problemática que se plantea en este estudio, se requiere plantearse si el término *comunicación de los medios audiovisuales* se ajusta al marco teórico arriba planteado. Se podría concluir que es más pertinente utilizar *manipulación multimedia*.

Para el presente acercamiento a la consideración de la violencia en las redes sociales se asume que esta es una manifestación de la manipulación que se puede observar en internet, pero que en ella también puede darse la comunicación. Una conduce a la violencia intergeneracional y los retos virales, y la otra a la educación y el intercambio de información y conocimiento para el aprendizaje y el cambio.

En las reflexiones que se escriben sobre esta problemática se considera que la Biblioteca puede cumplir con estas labores empleando las redes sociales como canal de comunicación. Esta labor se complica, pues en dichos espacios

los niños, las niñas, las personas jóvenes y las personas adultas son víctimas de violencia.

Por esta razón, es necesario presentar un breve contexto histórico conceptual de aportes deseables o no que tienen lugar en estos canales de comunicación. Así, son observables las oportunidades que la BIMAB puede aprovechar para colaborar en la generación de aportes. Se materializaría por esta vía la formación y, por lo tanto, la protección de los niños y las niñas sobre el problema de la violencia. Será un coadyuvante para evitar la violencia en conjunto con los padres, las madres, las personas encargadas y los centros educativos.

Los mensajes que conllevan contenidos de violencia o manipulación, en contraste con los que contienen información veraz, son parte del proceso de comunicación que en la actualidad existe en las redes sociales.

En este sentido, si el mensaje es carente de veracidad o tiene rasgos de violencia, este debe ser rechazado por la persona que es perceptora, como es posible observarlo en el pensamiento de Steward (1973):

...Es un proceso que en primera instancia se refiere al significado a que apunta el hablante, pero que, si la comunicación se logra realmente, constituye un conjunto de ideas que entra en yuxtaposición con las que ya posee el intérprete. Y es esta realidad ideacional parcial total del intérprete lo que determina la aceptación final de determinadas formulaciones como significativas. Por consiguiente, ocurre una gran diferencia en comunicación si lo que uno dice es aceptado como verdadero o no. (p. 204)

Los procesos de comunicación evolucionan en forma continua, al igual que la tecnología y las redes como parte de ella. De esta forma, en la actualidad influyen y transforman las relaciones interpersonales. Chaverry (2013) señala lo siguiente:

La aparición de la red (World Wide Web) representa uno de los grandes acontecimientos del siglo pasado, abrió la posibilidad a miles de personas de tener una educación diferente, transformó las relaciones sociales y, sin lugar a duda, representó un antes y un después en las relaciones que tienen los individuos con el Estado y el gobierno. Movimientos armados y sociales sólo pudieron cuajar por la intervención de medios electrónicos, particularmente por redes sociales como Facebook y Twitter. (p. 19)

Así, queda expuesto que la internet es utilizada por las personas para muy diversos fines, a parte de la gestión de la información por parte de las bibliotecas. La comunicación exclusivamente de carácter social es un ejemplo. El concepto de redes sociales es determinante para entender sus implicaciones. Castañero et al. (2011) explican así esta problemática teórica y práctica:

Si seguimos con definiciones más concretas nos encontramos con la expuesta por De Haro (2010) en la que establece que las RS son aquellos servicios que permiten construir un perfil propio, se puede establecer conexiones con otras personas con las que se forman la red de contactos, entrar en comunicación directa con ellos y donde el servicio no está especializado en un producto específico sino que simplemente se caracteriza por intentar poner en contacto a la gente de manera general. Se trata, por tanto, de servicios sin más especialización que la de poner en contacto personas entre sí a través de diversos medios, y por ende, uno de los criterios que nos permite diferenciar a las RS de otros sitios Web. (pp. 49-50)

De la cita anterior se destaca que tanto la internet como las redes sociales facilitan una comunicación o navegación totalmente libre, así como también compartir gran diversidad de recursos de información digitales de forma general o específica (a una persona determinada). Se conjugan la comunicación y la manipulación.

Otro concepto de redes sociales que refuerza y complementa estos conceptos es el que brindan Ruiz y De Juanas (2013):

entornos “(...) cuya finalidad es permitir a los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir contenido y crear comunidades (...)” (Urueña, 2011, p. 12), permitiendo expandir la información mediante interfaces de usuarios intuitivas y atractivas, que promueve la comunicación, la distribución de contenidos, la coordinación de acciones y el permanente contacto. (p. 98)

De los conceptos sobre redes sociales que se han presentado, es posible agregar otro. Este sentimiento de libertad tiene lugar porque no existe una censura, salvo en casos específicos de sitios web o redes sociales. Factor importante para la transformación de las relaciones que se dan por medio de estos canales. Para ello, tienen un papel relevante tanto las necesidades de las personas como de las sociedades. Castañero et al. (2011) enfoca así este asunto:

La idea de una “arquitectura abierta” hace del internet una forma novedosa de comunicación. En efecto, la idea de apertura que mantiene desde su origen hasta ahora, permite entender que la web es una estructura en constante formación y que nunca llegará a tener una forma última acabada. El internet es semejante, en este sentido, a su creador, es decir, al hombre. Así, del mismo modo como el ser humano es siempre una posibilidad abierta, pues la expresión nunca es la misma entre los particulares ni tampoco en uno mismo, el internet es una estructura que continuamente se renueva, cuya forma de ser va cambiando y que, con la integración de cada usuario, se nutre y se reconfigura de diversos modos. (p. 37)

En cuanto a las redes sociales, podemos recordar que una de las primeras fue MySpace. Esta red social ofrecía un espacio virtual a la persona usuaria para darse a conocer como lo deseaba. Entonces provocó la invención y reinención de los usuarios y las usuarias, cambiando la propia personalidad. Podían convertirse en otras personas. Este es un ejemplo de la libertad que en la internet las personas usuarias experimentaron y el hecho de que la configuración de su perfil no exigía veracidad.

Facebook, en la actualidad, es una red social que permite compartir en forma virtual las relaciones familiares o personales, así como grupales, mostrando que supera el espacio físico. De esta forma, la persona usuaria pasa con su perfil a ser exhibida en la internet. Con esta acción ignora por lo general su privacidad, con las implicaciones que de ello se derivan, tanto en el plano virtual como en el físico.

Un aspecto a destacar es que la interacción de la persona con diferentes tipos de sitios web y redes sociales implica que esta exprese sus propios mensajes, al mismo tiempo que recibe otros que le envían por el mismo canal. He aquí la razón por la responsabilidad que cada usuario debe ejercitar prudencia.

Como parte de los conceptos teóricos del funcionamiento de las redes sociales, se resalta la relación entre estas redes y la libertad de expresión. En este tópico es importante el hecho de que las redes sociales no solamente difunden mensajes, sino que constriñen a sus receptores y receptoras a llevar a cabo alguna determinada acción (*call to action*). Como parte de este fenómeno, podemos observar cómo los mensajes, por ejemplo, solicitan “retwitear” o bien “compartir”. Cuantas más veces o personas realicen esta acción, indicará que el mensaje es relevante, al igual que su emisor o emisora.

Existen también los mensajes anónimos, que son enviados por medio de nombres ficticios (*nicknames* o apodos) para evitar el reconocimiento de su propia entidad. Este es el recurso mediático que impide que se tomen actitudes de crítica personal. Estos mensajes pueden ser fácilmente identificados como *e-rumor* o *fake-news*. Su objetivo no es comunicar, sino manipular.

Se destaca que en las redes sociales generalmente circulan diversidad de mensajes que contienen opiniones cargadas de sentimientos negativos, tales como el odio y el rechazo hacia otras personas, etc. Así, se recomienda que las personas usuarias hagan la diferencia entre las redes sociales como una fuente de información válida o confiable y un canal de manipulación y de opinión. En estos últimos no se requiere la veracidad de lo comunicado.

Por estos motivos, es necesario que padres, madres, personas encargadas, centros educativos y, en la medida de lo posible, la BIMAB realicen esfuerzos para hacer conciencia y formar a los niños y las niñas en que todo contenido o información que deseen considerar proveniente de las redes sociales debe ser contrastado con varias fuentes de información.

De esta forma, cuando los mensajes que se comunican implican una emoción relevante para la persona usuaria de las redes sociales, frecuentemente se expresa de forma totalmente libre o en el anonimato, generando una comunicación que en muchos casos desinforma.

En caso contrario a lo anteriormente explicado, las redes sociales pueden constituirse en un conjunto de canales informativos cuando su contenido se identifica como una fuente de información reconocida y veraz. Por lo tanto, de esta forma es posible considerar la promoción y difusión de los contenidos, productos y servicios de información que se ponen a disposición.

En la actualidad, en las redes sociales se brinda un espacio para que el usuario se pueda expresar bajo el concepto de libertad de expresión. Esto no significa que no va a responsabilizarse de los contenidos que da a conocer, sino que tiene que asumir las implicaciones legales. El insulto y la calumnia en países democráticos son castigados por la ley. Estos son una forma de violencia tipificada por el Poder Judicial de Costa Rica (2020), en su diccionario en línea conocido con el nombre de *Diccionario usual del Poder Judicial*:

Uso manifiesto o encubierto de la fuerza, por parte de grupos sociales, para la obtención de sus fines. Conjunto de acciones violentas que afectan la convivencia social. Las pandillas delictivas, la violencia doméstica, la corrupción pública y privada son parte de la violencia social.

De la cita anterior es posible determinar que la violencia social, que es ejercida finalmente por varias personas, tiene efectos psicológicos. Por lo tanto, la violencia social cobija la violencia psicológica. Esta también es definida por el Poder Judicial (2020) de Costa Rica en el diccionario anteriormente mencionado a través de su sitio web:

Acción u omisión que tiene como fin degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de una persona miembro de la familia o de la unidad doméstica, ello por medio de intimidación, manipulación, amenazas directas o indirectas, humillaciones, aislamiento o conductas que impliquen un perjuicio a la autodeterminación o al desarrollo personal.

Con este planteamiento teórico que nos facilita el Poder Judicial de Costa Rica se hace posible descubrir que en el internet existen una gran diversidad de sitios web y redes sociales que exhiben violencia diversa, en especial a personas adultas, personas adultas mayores, jóvenes, niños y niñas. El *bullying*, las amenazas, “bondis”, *cyberbullying* y los duelos son un ejemplo. Linne y Angilleta (2016) lo presentan así:

En este sentido, se han analizado cuatro formas de violencia en la red social Facebook: amenazas, “bondis”, *cyberbullying* y duelos. En primer lugar, las expresiones de amenaza, descritas como modo de advertencia de una violencia futura, dan cuenta de ciertas tensiones en torno al territorio, el honor, el respeto y los vínculos sexo-afectivos. En segundo lugar, los “bondis”, categoría nativa que alude a peleas, evidencia no solo un continuum de relaciones offline-online, sino también la centralidad que ha adquirido el plano virtual como nueva arena de enfrentamientos. En tercer lugar, el *cyberbullying*, en tanto acciones online agresivas sobre un único usuario, enfatiza que el acoso u hostigamiento encuentra en Facebook un canal específico para desplegarse. En cuarto lugar, las expresiones de duelo que estos adolescentes realizan en Facebook representan un fenómeno característico de este sector social y permiten explorar cómo resignifican las distintas dimensiones de la violencia que los atraviesan. (pp. 290-291)

El factor ético es una forma de violencia que se caracteriza por que los niños, las niñas y adolescentes se burlan, insultan y desprecian a otras personas. En estos casos se recurre con frecuencia al anonimato, con el propósito de no obtener una sanción. Esto es lo opuesto a concebir las redes sociales como espacios donde exista la libertad de expresión, orientados por los principios y valores éticos. En este proceso el hogar y las instituciones educativas juegan un papel decisivo.

Para las personas usuarias en las redes sociales es fundamental que se reconozca la libertad de expresión como valor ético. Gómez Gallardo (2009) lo enfoca de la siguiente manera:

La libertad, que es objeto de un derecho natural, está, además, en la base de todos los derechos. Reconocer un derecho y privar de libertad para ejercitarlo es una cruel ironía jurídica que se ha dado históricamente con cierta frecuencia. En relación con la información, ya que ha quedado dicho que la libertad de expresión constituye el modo libre de ejercitar el derecho a comunicarse. No hay verdadero derecho, que tiene por axioma una finalidad operativa, si no hay libertad moral para ejecutarlo. La libertad es un derecho inseparable de la persona, que no hay que confundir con el libre albedrío. (p. 26)

La autora señalada agrega además de los valores mencionados el del relativismo cultural, que conduce a la tolerancia étnica como expresión ética. Carrillo y Calderón (2013) enriquecen este pensamiento: "...la libertad de expresión es una idea, una forma mental, un valor cultural, que corresponde al ámbito mediático de las sociedades democráticas previo a la red y las redes sociales" (p. 89).

En la internet y en las redes sociales se comunican y se comparten en forma pública rumores y se constriñe a acciones de forma irresponsable y con descuido de los valores éticos, empleando fundamentalmente imágenes y videos en detrimento del diálogo constructivo. Los teléfonos celulares o *smartphones* son frecuentemente los instrumentos para publicar la mayoría de estas imágenes o videos. Las mismas personas usuarias, ya sean personas adultas o jóvenes, toman las fotografías o graban el video.

Seguidamente, de forma inmediata y frecuentemente irreflexiva, lo publican en la red social, ya sea por Facebook, Instagram o YouTube. Este proceso forma parte de la educación desistematizada o refleja, en la que los niños y las niñas observan y repiten. Se establece así un mecanismo de demostración, autoafirmación y control social.

La realidad descrita arriba es complicada en el campo de la seguridad personal, pues los y las miembros en las redes sociales brindan datos sensibles que los exponen al hampa.

Como parte de la violencia que se vive en la internet, es frecuente encontrar contenido explícito y subliminal sensual. La pornografía aparece como una de las herramientas usadas para comercializar al ser humano, sea niño, niña,

joven o una persona adulta, convirtiéndolo en un objeto de intercambio mercantil. Asimismo, en el caso concreto de la mujer, en una época en que se hace gala de hacer progresos contra el machismo, es el momento en que más frecuentemente es “usada” como objeto.

Otra forma de violencia que es posible observar en las redes sociales son los retos virales. Estos son definidos por Carriedo et al. (2020) de la siguiente forma:

Estas nuevas prácticas consisten en la realización de una tarea que puede suponer cierta complejidad en cuanto al mecanismo de ejecución, un indiscutible grado de valentía o arrojo (e. g., el reto de tirarse un cubo de agua helada por encima) o, simplemente, demostrar gestos divertidos que se hayan popularizado por diversas razones (e. g., porque lo ha hecho algún famoso). Una vez realizado, el desafío se graba con los teléfonos móviles y se publica en las redes sociales, a la vez que se anima o se «reta» a otros usuarios a hacer lo propio (e. g., M.S & M.P, 2017, 7 de diciembre). Es por tanto, una nueva forma de expresión amplificada por la red, especialmente popular y significativa entre niños y jóvenes. (p. 722)

Del concepto anterior es posible afirmar que esta clase de retos constituyen una tendencia que se encuentra fundamentalmente dirigida a los nativos y las nativas digitales. En este sentido, Carriedo et al. (2020) citan ejemplos de estas actividades:

...algunos de estos nuevos desafíos conllevan serios riesgos para la salud (e. g., el reto de tragarse una cucharada de sal y canela, el reto de echarse agua hirviendo por encima o bebérsela, el reto de la ballena azul, el reto de ponerse hielo y sal en la piel porque produce una reacción química que causa quemaduras en la piel, etc.). (p. 728)

Personas encargadas de los centros educativos, bibliotecas en general y de la Biblioteca Infantil deben colaborar o trabajar en conjunto para formar a jóvenes, personas adultas y fundamentalmente a niños y niñas.

Las redes sociales presentan el reto de que todas las personas tengan conocimiento sobre los criterios y las formas para seleccionar, compartir y comunicar la información de interés de la forma más segura. La ignorancia en esta temática puede ser la causa de muchos riesgos de seguridad para las personas usuarias de la internet o de redes sociales (personas adultas, jóvenes niños y niñas).

Hay que recordar que el campo tecnológico en estudio está en constante cambio, lo cual dificulta estar al día en esta dinámica, que por sí misma deriva en la complicación que presenta sobre las implicaciones de este tópico.

Existen gran variedad de redes sociales que ponen a disposición de la persona usuaria sus instrumentos o herramientas. Esto facilita la conformación de comunidades virtuales de toda clase, ya sean reales o ficticias. Son nuevas identidades con sus principios y valores particulares. Surge entonces la reproducción de todo tipo de violencia como un espectáculo motivo de admiración. Entonces, esta se convierte en un elemento lúdico “normal”.

La indiferencia aparece como elemento modelador del ser humano a través de la internet. Este proceso se interioriza en el consciente y en el inconsciente. He aquí la raíz de la “normalización” de la violencia. Este proceso se estudia en el presente artículo.

Las bibliotecas públicas dentro de sus objetivos misionales deberían resaltar uno que intente ser la contraparte de esta problemática disfuncional al ser humano. En este problema se deberían cargar las tintas sobre la necesidad de la existencia de bibliotecas infantiles.

La Universidad Nacional se encuentra ensayando una actividad académica con la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes (BIMAB). Forman parte de las actividades sus diferentes estrategias de promoción y difusión de sus servicios.

El aporte que la Universidad Nacional hace por medio de esta biblioteca infantil es importantísimo para Costa Rica y además coloca el acento en un déficit que existe de estas instituciones. Es un reto pendiente que aparentemente ni el Ministerio de Cultura ni las municipalidades han querido asumir para dar respuestas pertinentes. Estas instituciones están en deuda con niños, niñas, padres, madres y personas encargadas en cuanto a brindarles un apoyo en contra de la violencia.

Aporte institucional de la BIMAB en contra de la violencia

En otro estudio de Montero y Sánchez (2021) se resaltaron los antecedentes históricos de esta institución. Dentro de ese contexto que hoy nos ocupa, la BIMAB brinda su aporte vinculado a sus ejes temáticos y transversales.

Además, durante el período del 22 de enero de 2018 al 06 de julio del 2020 se incentivó un énfasis esencial en la población infantil en comunidades de riesgo social previamente seleccionadas.

Para ello se enriqueció la infraestructura (Figuras 9 y 10) y mobiliario (Figuras 11, 12 y 13), en particular adaptándola a las necesidades infantiles, como se ilustra en las siguientes imágenes:

Figura 9

Proceso de pared para almacenamiento (2019)



Nota. Este espacio se utiliza para almacenar recursos para las actividades o para que los niños y las niñas coloquen trajes, en caso de que haya una obra de representación y también para colgar una pantalla para proyecciones. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

Figura 10

Finalización de la construcción de la divisoria, la puerta plegable y la pantalla para proyecciones (2019)



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

Figura 11

Adaptación para mesas para niños y niñas de diferentes edades y alturas



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

Figura 12

Frente de muebles ajustados para mesas para niños y niñas



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

Figura 13

Parte trasera y costado de muebles ajustados para mesas para niños y niñas



Nota. Fotografía propiedad de la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes

Lo anterior coadyuva al cumplimiento del eje transversal de esta institución: Alfabetización Informacional (Alfin), la cual es definida por Cortés (2019):

En nuestro parecer, el concepto actual de lo que es la ALFIN surge a partir de que se reúnen tres elementos en la labor de formación que realizan las bibliotecas:

- Se va más allá de una labor de intermediación. El trabajo del bibliotecario ya no termina cuando el usuario localiza un material informativo, sino que tratará de colaborar para que este recurso sea aprovechado.
- Más allá de las bibliotecas. Se abandona la idea de formar únicamente para el uso y aprovechamiento de los recursos que las bibliotecas ofrecen; se reconoce que ahora los usuarios pueden tener acceso por su cuenta a volúmenes crecientes de información y se busca apoyarlos para ello.
- Todos participan. No es una labor exclusiva de una figura de la biblioteca. El apoyo que brinden los profesores será muy importante, así como el de los tutores y otros actores que participan, directa o indirectamente, en el proceso de aprendizaje. (p. 35)

Considerando lo que estamos apuntando, las iniciativas desarrolladas bajo el concepto de la Alfin, el fomento de la lectura y la escritura podrían colaborar a que los niños y las niñas desarrollen sus habilidades y capacidades.

Se desarrollaría un aprendizaje significativo bajo un pensamiento crítico y para toda la vida (permanente). Todo ello capacitará para incorporarse en la lucha contra la violencia, en su sentido más amplio y particularmente en internet.

¿No es este un aporte significativo para las instituciones que están en deuda con este problema? ¿Por qué se ha ignorado la BIMAB como punto de referencia para establecer nuevas bibliotecas infantiles?

Además, como parte de esta alfabetización se incluirían el conocimiento de los criterios para seleccionar y evaluar y el empleo y uso de la información de diversas clases de fuentes en forma ética y responsable.

Como se comentó, la BIMAB, a partir de su eje transversal de trabajo con la Alfin, puede desempeñar un rol atinente y protagónico para facilitar una serie de procesos pedagógicos. Esto con el propósito de generar aportes en la formación de los niños y las niñas junto con sus padres, madres o personas encargadas, en lo concerniente a la violencia en la internet y las redes sociales.

Se constituye en una institución señera que cambia el enfoque tradicional de la bibliotecología y lo amplía, sumándole una función descollante para enfrentar y resolver favorablemente las situaciones de diferentes tipos de violencia que se podrían encontrar, tanto en la internet como en las redes sociales.

La BIMAB, por medio del diseño y de la ejecución de programas de alfabetización informacional (Alfin), con un enfoque interdisciplinario y empleando los recursos que facilita la Universidad Nacional, enriquecería los programas dirigidos a determinadas poblaciones de niños y niñas. Además, capacitaría simultáneamente a los padres, las madres y las personas encargadas para identificar, manejar y resolver las situaciones de violencia.

No es de extrañar entonces que otro eje transversal complementario de trabajo de las bibliotecas infantiles sea el diálogo intergeneracional. Al igual que los niños y las niñas, las personas adultas mayores pueden llegar a ser víctimas de la violencia en las redes sociales y en otros canales de comunicación de la internet.

Por lo tanto, la BIMAB podría considerar dentro del diseño de un posible programa de Alfin el carácter intergeneracional, complementado por diversas personas especialistas. Este podría tener el propósito de manejar y resolver

situaciones de violencia en las redes sociales hacia niños, niñas y personas adultas mayores, en conjunto con los padres, las madres, las personas e instituciones encargadas. La BIMAB podría colaborar con el bienestar de dos poblaciones que en la actualidad son vulnerables en la sociedad costarricense: la infantil y la adulta mayor.

Quintal García et al. (2019) amplían esta tarea con la matización tecnológica, puntualizando que esta sería posiblemente otra de las tareas que tendría esta biblioteca en el diálogo intergeneracional, específicamente con las personas adultas mayores. Así lo exhiben:

...por su trascendencia en el desarrollo de esta investigación, resulta necesario esclarecer, y establecer los parámetros a los que hacen referencia (Reyes, 2008).

1. Alfabetización tecnológica: Saber leer y escribir con la computadora, manejar programas, entender y utilizar información y ser autodidacta en el área... (p. 120)

Como parte de este proceso formativo de la alfabetización tecnológica, se desprende la urgencia de que los padres, las madres y las personas encargadas de los niños y las niñas reciban capacitación con los programas de la biblioteca en la configuración de las *apps* de las redes sociales. Entonces es importante crear conciencia sobre esta necesidad para que las familias y las personas encargadas enseñen a la población infantil estas habilidades como parte de la vida cotidiana.

Además de realizar la mencionada configuración, es importante verificar las preferencias de las redes sociales que emplean con frecuencia los niños y las niñas. Como ejemplo, Facebook permite escoger a quién voy a seguir (medida efectiva para evitar el *grooming*), qué tipo de comentarios, videos y fotos pueden ser publicados en mi muro.

De esta forma, los padres, las madres y las personas encargadas podrán estar en constante revisión de la configuración de redes sociales que tienen sus hijos e hijas y también determinar cuáles opciones se encuentran disponibles para proteger su interfaz. Esta vigilancia no se limita a lo anterior, sino que se complica al desactivar la reproducción automática de los videos y las *apps* de noticias.

Además, la BIMAB, como parte de sus acciones, podría reforzar el conocimiento y la conciencia de los padres, las madres y las personas encargadas de niños y niñas de que las relaciones filiales se constituyen en su apoyo emocional.

De ahí la necesidad prioritaria del cuidado de todos y todas a nivel psicológico. Ser una persona adulta no exime de la posibilidad de verse en dificultades para hacerle frente a imágenes o videos de contenido violento.

Ante esta situación es recomendable que los padres, las madres y las personas encargadas eliminen los contenidos de carácter violento. Si bien es cierto, como se ha examinado en esta investigación, que la violencia cala en el comportamiento de los niños y las niñas, igualmente influye en el comportamiento de las personas adultas. Y algunas de estas son responsables del desarrollo emocional de las personas menores, que se impregnan de los contenidos de violencia a los cuales acceden. De manera inconsciente o consciente dejan su huella, modelando sus relaciones.

Se debe priorizar el desarrollo de la asertividad infantil, tendiente a cuidar a los niños y las niñas en diferentes situaciones, y especialmente en el campo educacional, mediante el ejercicio de juicios críticos que conduzcan a la decisión de eliminar los programas y mensajes que contienen violencia.

Por estos motivos es relevante que en estos procesos educativos se haga conciencia sobre la expresión de emociones y sentimientos en otros espacios en los que tengan seguridad y confianza. El personal de la biblioteca debe estar abierto al diálogo, con empatía ante las necesidades intergeneracionales. Así pues, se colaborará con el fortalecimiento de la inteligencia emocional. ¡Ingente tarea!

Conclusiones

A través del presente ejercicio académico se concluye que la violencia en sentido general asume como presas fáciles a las minorías perseguidas, acosadas, despreciadas, lastimadas por medio de una gran diversidad de medios.

El tema de la violencia en las redes sociales es una de las áreas donde ese dato se vuelve evidente, como ha sido posible considerar en este artículo. El antídoto se encuentra en un programa multidisciplinario donde las bibliotecas, especialmente las infantiles, pueden jugar un papel importante.

La investigación resalta la necesidad de que el Estado asuma, a través de sus instituciones respectivas, la fundación de bibliotecas infantiles a lo largo del territorio nacional. Lo anterior implicaría la presencia de personas funcionarias con una ética y un conocimiento multidisciplinario sólidos.

La violencia se presenta desde formas muy simples y sutiles hasta más visibles y grotescas, siendo víctimas, en primer lugar, las personas más vulnerables (niños, niñas y personas adultas mayores) y, en segundo lugar,

las personas adultas y jóvenes que se encuentran expuestas a este tipo de situaciones en Costa Rica.

La BIMAB, siendo la única biblioteca infantil de Costa Rica y a partir de su formulación como una actividad académica de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información (EBDI) de la Universidad Nacional, puede realizar esfuerzos. Estos abarcan la planificación y realización interdisciplinaria de diversas iniciativas educativas, con el propósito de enfrentar la realidad de las implicaciones negativas de la violencia en las redes sociales.

Mediante las reflexiones compartidas es posible determinar una serie de oportunidades que la BIMAB puede aprovechar, tomando la iniciativa de dejar atrás el modelo tradicional de biblioteca y adoptar uno actual que responda al contexto contemporáneo costarricense. En este debe predominar el trabajo colaborativo con otras instituciones educacionales.

De esta forma, la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes, siendo la única biblioteca infantil en Costa Rica y con la característica de ser itinerante, continuará llevando a cabo su quehacer, cumpliendo con los objetivos establecidos en su formulación de actividad académica de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información de la Universidad Nacional. Mediante la reinención, para generar aportes especiales a las poblaciones en riesgo social.

Investigaciones pendientes

En cuanto a las investigaciones que quedan pendientes sobre este tema, cabe mencionar la formación y el perfil humano y académico de las personas profesionales que atenderán las bibliotecas infantiles.

Referencias

- Cortés, J. (2019). La ALFIN frente a las competencias informacionales del Siglo XXI en el entorno universitario. Diferentes concepciones y herramientas, un mismo reto. Sofía Amavizca Montaña (ed.), *Alfabetización informacional para la gestión del conocimiento en la Universidad* (pp. 25-48). https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/142971/DBD_Alfindigital.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Carriedo, A., Méndez, A., Fernández y Cecchini, J. (2020). *Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/69147/45780>

- Chaverry, R. (2013). Las redes sociales: acontecimientos y perspectivas. *Violencia en las Redes Sociales*. Estudio Paraíso.
- Carrillo, A. y Calderón, M. (2013). Las redes sociales y la libertad de expresión un poder conativo sin responsabilidad. *Violencia en las Redes Sociales*. Estudio Paraíso.
- Castañero, L., González, V. y Serrano, L. (2011). *Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales*. Marfil.
- Poder Judicial de Costa Rica. (2020). *Diccionario usual del Poder Judicial*. <https://diccionariusual.poder-judicial.go.cr/index.php/diccionario>
- Gómez, P. (2009). Libertad de expresión: protección y responsabilidades. Editorial “Quipus”.
- Linne, J. y Angilleta, M. (2016). *Violencia en la red social: una indagación de expresiones online en adolescentes de sectores populares marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires*. <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2016.v12n2/279-294/es>
- Montero, P. y Sánchez, E. (2021). Experiencia de una autoevaluación que contribuyó a generar sinergias para el trabajo y el aprendizaje colaborativo en la Biblioteca Infantil Miriam Álvarez Brenes. En N. Sánchez Acuña y M. Flores Abogabir (eds.), *Sistematización de experiencias: una oportunidad de aprendizaje y construcción conjunta en los territorios* (pp. 278-317). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Quintal, N. A., Coronado, F. M. y Ganzo, J. (2019). Un acercamiento a la alfabetización tecnológica en estudiantes de la división de Ciencias Sociales y Económico-Administrativa en la Universidad de Quintana Roo. *Revista Ciencia Administrativa*, 1, 118-129.
- Rivero, S. (2011). La gestión de información, como dinamizadora de la gestión del conocimiento y de competencias en el ambiente organizacional. <http://www.cofinhab.uh.cu/index.php/RCCF/article/view/37/37>
- Ruiz, M. y De Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre Educación*. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/34734/1/7.%20Ruiz-Corbella%20y%20De%20Juanas.pdf>
- Steward, D. (1973). Psicología de la comunicación. Editorial Paidós.

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidadendialogo@una.cr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.12-2.4>

La integración de la extensión en el currículo de la Universidad Nacional

Integrating University Extension into the Curriculum of the National University

Yadira Cerdas Rivera

Universidad Nacional
yadiracerdasrivera@gmail.com

Gabriela Hernández López

Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

maria.hernandez.lopez@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-0894-8272>

Recibido: 20/07/2021 • Aceptado: 03/02/2022

Resumen. Este artículo presenta los resultados de la aplicación de un instrumento de consulta para determinar un diagnóstico básico de consulta a personas directoras y subdirectoras de treinta y dos carreras académicas en algunas de las sedes de la Universidad Nacional en el 2018, que brinda información sobre la situación actual de la integración de la extensión en el currículo de la UNA, desde la perspectiva de las autoridades responsables. Los resultados se presentan gráfica y reflexivamente a lo largo del texto.

A nivel teórico, se interpretan previamente algunos desafíos pedagógicos a partir del modelo existente en la Universidad Nacional, en la forma en que se une la extensión en el currículo como parte de la formación integral del estudiantado, según enfoques teóricos de autores como Gabriela Lostaunau, Andrea Rivero, Boaventura de Sousa, Humberto Tommasino, Agustín Cano, Diego Castro y Hugo Zemelman.

Por último, se proponen algunas consideraciones para la inclusión de la extensión en el currículo universitario desde la perspectiva de los fines estatutarios de la UNA, tales como el diálogo de saberes, la interculturalidad y el pensamiento crítico, que están relacionados con propuestas teórico-políticas de autores como Boaventura de Sousa Santos y Hugo Zemelman, quienes contemplan la *extensión hacia afuera* y la

extensión hacia adentro como agentes para fortalecer al sujeto histórico de cambio que promueve la autonomía en la relación universidad-comunidades, tanto en los procesos regionales como territoriales.

Palabras clave: extensión, comunidades, universidades públicas, sociedad, diálogo de saberes, pensamiento crítico, modelo pedagógico, autonomía

Abstract. This article presents the results of applying a survey instrument to determine a basic diagnosis of opinions with directors and deputy directors of thirty-two university careers in some of the National University's campuses in 2018. The instrument provides information on the current situation of the integration of extension in the National University's curriculum from the perspective of the responsible authorities. The results are presented graphically and reflectively throughout the text. At a theoretical level, some pedagogical challenges are previously interpreted from the existing model at the National University, in the way extension is integrated into the curriculum as part of the comprehensive formation of students according to theoretical approaches of authors such as Gabriela Lostaunau, Andrea Rivero, Boaventura de Sousa, Humberto Tommasino, Agustín Cano, Diego Castro, and Hugo Zemelman. Finally, some considerations are proposed to include the extension in the university curriculum from the perspective of the statutory purposes of the National University, such as the dialogue of different types of knowledge and interculturality and critical thinking, which are related to the theoretical-political proposals of authors such as Boaventura de Sousa Santos, and Hugo Zemelman, who consider outward extension and inward extension as agents to strengthen the historical subject of change that promotes autonomy in the university-communities relationship, both in regional and territorial processes.

Keywords: extension, communities, public universities, society, dialogue of different types of knowledge, critical thinking, pedagogical model, autonomy

Introducción

La Vicerrectoría de Extensión, al día de hoy, se ha encargado de evidenciar y promover la diversidad de las acciones de extensión que realiza la Universidad Nacional desde iniciativas y acciones comunitarias de atención a poblaciones vulnerabilizadas, en coordinación con actores sociales a nivel comunitario, capacitación docente y otros tipos de procesos pedagógicos, desde la cátedra libre y cultural hasta la difusión y la divulgación de conocimiento.

Sin embargo, nuevos desafíos se presentan, tanto para esta vicerrectoría como para el resto de las vicerrectorías y unidades académicas de la Universidad

Nacional, consistentes en regir acciones en función de fines estatutarios como el diálogo de saberes, la interculturalidad y el pensamiento crítico¹.

De forma específica, la inclusión de la extensión en el currículo universitario, se convierte en parte de los objetivos estratégicos y un norte importante que debe ser incorporado transversalmente por estos principios.

Es menester de este artículo tratar de responder la siguiente interrogante:

¿Por qué es importante incorporar la extensión en los planes de estudio de las unidades académicas de la Universidad Nacional, desde la perspectiva del diálogo de saberes, la interculturalidad y el pensamiento crítico?

Metodología

Este artículo se fundamenta en la referencia explicativa a nivel cualitativo del actual modelo pedagógico de la UNA y las posibilidades de incorporar la extensión en el currículo, como una importante forma, no la única, de promover la integración de esta acción sustantiva de la universidad en los procesos de la formación integral del estudiantado, así como en la relación universidad-sociedad-comunidades, tanto en los procesos de regionalización como en los territoriales, apoyados en los fines del diálogo de saberes, la interculturalidad y el pensamiento crítico.

La reflexión y propuesta está basada en la perspectiva de diferentes personas académicas y enfoques teóricos, según la realidad y el contexto histórico actual, a partir de fuentes primarias y secundarias de carácter cualitativo.

¹ “ARTÍCULO 3. FINES: Los fines que sustentan el quehacer universitario son: a. Diálogo de saberes. El conocimiento procedente de culturas y prácticas históricas seculares contribuye, junto con las fuentes y los procesos propios de creación de conocimiento, al desarrollo del quehacer académico universitario. b. Interdisciplinariedad. El quehacer académico de la universidad plantea la articulación permanente entre diversas disciplinas y la búsqueda de su complementariedad. c. Regionalización. La Universidad Nacional aporta al desarrollo del país mediante la ampliación, diversificación y mejoramiento de su acción sustantiva, como respuesta a las necesidades y demandas de regiones específicas. d. Desconcentración. Es una forma de organización mediante la cual se le otorga a un órgano o instancia determinadas facultades de decisión y ejecución autónoma de su presupuesto, para que su gestión se desarrolle de forma ágil y eficiente. e. Identidad y compromiso. Es la identificación con los principios, valores y fines que la universidad se ha definido y que generan un sentido de comunidad. f. Formación integral. La universidad se compromete en la formación de los pensadores, científicos, artistas, y en general los profesionales que, con visión humanista, la sociedad costarricense requiere para su desarrollo integral, el logro del bien común y el buen vivir. g. Pensamiento crítico. La universidad promueve el análisis sistemático y permanente de la realidad nacional e internacional, con el fin de determinar sus tendencias, y a partir de este conocimiento detectar sus problemas, necesidades y fortalezas, para ofrecer alternativas de solución”. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Es un primer acercamiento desde la Vicerrectoría de Extensión a varias perspectivas referidas para el abordaje de la integración de la extensión en el currículo y de la praxis extensionista universitaria de la UNA.

Perspectiva teórica sobre la inclusión de la extensión en el currículo universitario

Según Gabriela Loustaunau y Andrea Rivero (2016), tanto la universidad como la sociedad construyen el conocimiento valioso para la vida, poniendo en articulación saberes académicos y populares, donde la integralidad es el concepto vertebrador que permite poner en relación y en comunicación dialógica las tres funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión).

En cuanto a la extensión universitaria², según comentan Cano y Castro (2016), es una de las funciones definitorias de las universidades públicas latinoamericanas, no obstante, no existe una definición única y consensuada acerca de la naturaleza y los alcances de las actividades que las universidades denominan como extensión, más bien coexisten diversos modos de comprender y emprender la extensión por parte de las universidades, incluso al interior de las mismas. Esto convierte a la extensión en un concepto poco claro, o bien, poco comprendido.

A continuación, se presentan algunas definiciones de extensión. Para Loustaunau y Rivero (2016), supone determinados recorridos académicos, investigativos, extensionistas o profesionales y contextos específicos en los que se desarrollan estas prácticas.

Por ello, suele decirse que “se hace extensión” cuando se extiende el conocimiento universitario a la comunidad para solucionar una problemática o aportar un conocimiento a alguien que no lo posee, cuando se transfiere un servicio técnico para resolver demandas concretas o cuando se construye, con las demás personas, alternativas para las problemáticas sociales.

² ¿Cómo define la Universidad Nacional a la extensión como acción sustantiva? La definición más reciente de extensión fue aprobada en 1993, cuyo contenido quedó consignado en el artículo 219 del Estatuto Orgánico de la UNA: “La Extensión constituye una tarea por medio de la cual la Universidad se interrelaciona con la comunidad nacional, de manera crítica y creadora. Por medio de esta se proyecta a la sociedad los productos del quehacer académico, lo que permite que se redimensione y enriquezca al percibir las necesidades de la sociedad, materializándose *el vínculo universidad-sociedad*. Con ello se persigue una *formación integral* tanto en la labor docente como estudiantil y una investigación comprometida con los cambios que reclama el desarrollo nacional”.

En esta definición es importante resaltar la alusión no solo a un aporte de la universidad hacia la comunidad, sino al trabajo de forma conjunta para construir alternativas para las problemáticas.

Incluso Cano (2010) plantea cinco definiciones en el marco de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio del Uruguay:

- Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.
- Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- Proceso 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 humanizadora³. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto, humanizadora.

Para Cano y Castro (2016), junto con esta amplitud de criterios para definir, conceptualizar y planificar las acciones de extensión, es posible también constatar que las universidades no siempre han reconocido el potencial pedagógico de la extensión en lo que se refiere a la formación curricular de los y las estudiantes.

³ Autoras y autores decoloniales como Silvia Rivera o Ramón Grosfoguel cuestionan el término *humanista*, por ser un enfoque que subordina otras formas de vida diferentes a la humana, como centro de poder, además de crear verdades con carácter universal que subordinan otros saberes particulares y diversos, que reconocen incluso otras formas de vida. En este sentido, el último señala: “Lo que todos tienen en común es una actitud de cosificación y destrucción producida en nuestra subjetividad y en las relaciones de poder por la civilización «capitalista/patriarcal occidentalocéntrica/cristianocéntrica moderna/ colonial» frente al mundo de la vida humana y no-humana. La cosificación es el proceso de transformar los conocimientos, las formas de existencia humana, las formas de vida no-humana y lo que existe en nuestro entorno ecológico en «objetos» por instrumentalizar, con el propósito de extraerlos y explotarlos para beneficio propio sin importar las consecuencias destructivas que dicha actividad pueda tener sobre otros seres humanos y no-humanos” (Grosfoguel, 2016, Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo, p. 216).

Menos aún han concebido y organizado una política de generalización de la extensión integrada al currículo en todas las áreas de conocimiento y en diferentes momentos de la formación disciplinaria curricular.

No obstante, para Loustaunau y Rivero (2016), más allá de los enfoques y los paradigmas desde los cuales se sostenga, lo cierto es que la extensión es una función sustantiva de la universidad, así como lo son las funciones de docencia e investigación.

De este modo, debería contribuir a la transformación de la realidad, aportando a la resolución de problemas sociales complejos. A su vez, en tanto significativo flotante, su sentido se desplaza cada vez más desde la universidad tradicional hacia una universidad más abierta e interactiva respecto a la comunidad, en apuesta por un conocimiento *pluri*universitario que supera el actual enfoque *uni*-versitario. Todo esto requiere una mirada dialógica y crítica de los procesos sociales.

Gradualmente, se ha venido incorporando en temas de la extensión la discusión sobre la importancia de que esta se convierta en un espacio de aprendizaje del estudiantado en su proceso de profesionalización. Pero, ¿qué implica esto? En primera instancia, para efectos de la universidad implica incorporar en un plan de estudios la extensión, eso supone “incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario, diversas modalidades de acciones de campo fuera del aula, en el territorio, que involucren las tres funciones sustantivas de la educación superior –docencia, investigación y extensión” (CIN, 2012, citado en Loustaunau y Rivero, 2016, p. 40).

Además, se puede aunar a esta definición, según Bruno (2016), que cuando se establece que la extensión “debe reflejarse en las prácticas curriculares” (p. 7), la noción de curricularización que prevalece es la de inclusión curricular (o reconocimiento curricular) de cursos o prácticas de extensión aislados en planes de estudios.

Sin embargo, esta forma predominante de concebirla, en el planteamiento de las prácticas integrales, va un poco más allá, hacia la necesaria formación integral de las personas egresadas universitarias como profesionales con criticidad y sensibilidad ante la realidad social de su tiempo. Al final, esta es una de las principales funciones de la Universidad Nacional (UNA), tal como lo estipula su modelo pedagógico.

Lejos de una noción de curricularización como simple asignación de unos pocos créditos a un plan de estudios en algún curso de extensión, el alcance

de este concepto implica incorporar la extensión al conjunto de la oferta educativa de la institución como parte de la integración de las funciones, hacia una más efectiva combinación de la enseñanza, la investigación y la extensión con la perspectiva de afianzar el compromiso ético-político de los actores universitarios; clarificar los aportes del conocimiento científico a la sociedad; ofrecer una formación más conectada con la realidad y los problemas sociales; la promoción de enfoques científicos creativos para la comprensión y transformación de estas problemáticas; y la modificación y priorización de las agendas de investigación.

Algo interesante es que estos aspectos de alguna u otra forma se incorporan en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional. Es por ello que no planteamos curricularizar la extensión, sino que la extensión permee el currículo y complemente a la docencia y la investigación, así como a la formación integral del estudiantado. Esta visión de integralidad de la acción sustantiva no ha sido consolidada en todas las carreras que se ofertan en la Universidad.

La extensión inició en la UNA con el desarrollo de programas que la concibieron como forma de producción y creación universitarias para el desarrollo comunitario. Esto se ve reflejado en los planteamientos durante el III Congreso de Extensión de la UNA.

En el caso particular de la charla inaugural del académico Francisco González (2017), se realiza una caracterización, a partir de la técnica de mapeo del discurso sobre la extensión en la UNA, de cuatro modelos⁸ del quehacer universitario, que, aunque en su conjunto expresan posiciones más que disonantes, son complementarias:

La extensión concebida como **1. Transformación social** expresa uno de sus objetivos centrales, que es contribuir al reconocimiento y posterior desarrollo de estrategias de inserción universitaria orientadas al cambio-modificación de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de las comunidades más vulnerables del país.

La **2. Comunicación cultural** expone el papel de la extensión como una forma de comunicación-inserción social, distinguiendo diferentes niveles en la consecución de esa tarea misional, que es considerada como una tarea política; de igual manera, marca los límites respecto a otras formas típicamente orientadas a la mera difusión del quehacer universitario a la sociedad.

La acción sustantiva de la extensión define el argumento de su 3. **Posición central y no residual respecto a las formas de la acción sustantiva (investigación, docencia)** y el sentido de **interrelación dinámica**, permanente e intencional respecto a ellas.

Finalmente, el **4. Diálogo social** plantea que los sectores sociales considerados de atención prioritaria por parte del quehacer extensivo de la UNA son los grupos más excluidos por el modelo de desarrollo social costarricense y expone las metodologías y sus condiciones para lograr una verdadera comunicación-inserción social, fuertemente vinculadas a la investigación-acción participativa y sus diversos enfoques.

El *modelo concientizador e integral* prevalece en la extensión universitaria de la UNA, según González, mientras que existe un fuerte alejamiento del *modelo economicista*. En este sentido, el autor identifica que:

...existe una determinación que identifica una parte central de la “naturaleza y carácter propio” de la extensión en la UNA, el sentido esencialmente político y social de su praxis y está absolutamente influenciada por los postulados filosóficos, ontológicos, éticos y epistémicos fundacionales de esta casa de estudios superiores. (González, 2017, p. 15)

En el mismo sentido, González propone en el III Congreso de Extensión que

...la creación de políticas universitarias en el ámbito de la extensión como acción sustantiva, requiere en primera instancia la identificación de los principios asociados a su “naturaleza y carácter propio”, sin ello, se correría el riesgo de conformar un corpus muy alejado de la práctica y poco orientador de su verdadero sentido misional.

Tal como lo expresa el primer rector de la Universidad:

Habría que formular algunas decisiones sobre los tipos de servicios que la Universidad quiera prestar a la comunidad y a la sociedad... Téngase presente que tales servicios deben superar decididamente la “extensión universitaria” tradicional, concebida y practicada como una entrega ocasional de migajas del saber a públicos muy restringidos, o como actitud filantrópica de vulgarización, atomización y degradación de la cultura para consumo popular. Esa concepción elitista debe ser radicalmente sustituida por la actitud que busca y confía hacer que el pueblo actúe como sujeto de su propia historia y de su propia libertad. (Núñez, 1973, citado por González, 2017, pp. 15-16)

Ante esto es necesario observar el modelo pedagógico de la Universidad Nacional y analizar a profundidad si realmente incorpora estos objetivos propuestos de la extensión, para fortalecer esa relación universidad-sociedad-comunidades, donde la universidad realmente contribuye al desarrollo sustentable de la comunidad, de no ser así se debe revisar la posibilidad de que cada plan de estudios incorpore la extensión como un componente fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Además, algo interesante en este proceso, según Arocena y Tommasino (2011), citados en Loustaunau y Rivero (2016, p. 40), es que la enseñanza activa, *pensar en el otro* como un *agente*, destacar la dimensión interactiva, el uso social del conocimiento y naturalizar la extensión son elementos orientadores a la hora de pensar en la integralidad de la acción sustantiva universitaria, y que claramente representan ventajas para la comunidad al brindarle herramientas y oportunidades de desarrollo.

Víctor Peralta, en una entrevista a Hugo Zemelman, rescata el planteamiento de este sobre el rol del sujeto en los procesos de cambio, sobre el cual afirma:

La capacidad de potenciación del sujeto está en su propia necesidad de no ser sujeto mínimo. Más vale decir que la capacidad de potenciación está en su necesidad de construir su propia realidad, y sólo será capaz de construir su propia realidad si tiene pensamiento propio y voluntad propia. ¿Desde dónde? Desde los espacios de su propia vida, desde los espacios de su vida diaria. Donde usted es el soberano y nadie más. (2000, pp. 16-17)

Este llamado de Zemelman o de Paulo Freire a la reflexividad y la alteridad del sujeto desde sus espacios vitales y cotidianos (tanto para actores universitarios como comunitarios) es lo que Rafael Miranda (2013) denomina *el hacer pensante*, resulta fundamental en procesos de enseñanza-aprendizaje y de articulación entre la universidad y las comunidades, en la búsqueda de procesos autonómicos para los sujetos⁴, que superen la heteronomía (como expresión

⁴ Diana Peñuela destaca en este sentido: “Freire incita a los educadores a ‘formarlos’ más que a ‘adiestrarlos’ en la formación de destrezas. Sin embargo es de anotar que tanto educadores como educandos deben vivir en lo que Freire (Freire, 2006: 25) denomina la Ética Universal del Ser Humano, que no es, la ética menor, restrictiva, del mercado, es una ética que condena, del cinismo del discurso del Nuevo Orden Mundial, que condena acusar por oír, decir, afirmar, significa negar los condicionamientos genéticos, culturales o sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados* pero no *determinados*. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de *determinismo*, que el futuro (...) es problemático y no inexorable (Freire, 2006:20)” (Peñuela, 2007, Constitución de sujetos desde la educación popular y la sociología crítica. Aproximaciones desde el pensamiento de Paulo Freire y Hugo Zemelman. *Revista Educación y Ciencia*. No. 11, segundo semestre, p. 89).

no reflexiva) y que generen beneficios para las mayorías, en la búsqueda del desarrollo sustentable a nivel escalar (local-regional-nacional)⁵.

Siguiendo en esta línea reflexiva, Humberto Tomassino⁶ plantea tres tesis básicas sobre extensión e integralidad en la universidad pública, que deben ser tomadas en cuenta para este análisis sobre la esencia de la extensión como acción sustantiva:

Tesis I: La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación deber ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El **diálogo interdisciplinar**, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes que contribuye a la transformación participativa de la realidad.

Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos concretos a los teóricos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y la sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y las organizaciones sociales populares.

Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico puede orientar el desarrollo de las otras funciones universitarias en una Universidad que pretenda comprometerse con las necesarias transformaciones sociales. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la articulación cotidiana de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.

⁵ ¿Cómo se entienden en este nuevo contexto las relaciones de poder que no se definen fundamentalmente dentro de los límites territoriales establecidos por el Estado? El constructo teórico propuesto por Michael Mann para entender las fuentes sociales del poder ofrece algunos elementos para comprender el asunto, ya que, partiendo de su investigación histórica, conceptualiza las sociedades como “formadas por múltiples redes socioespaciales de poder superpuestas y que interactúan”. Por tanto, en lugar de buscar límites territoriales, tenemos que identificar las redes de poder socioespaciales (locales, nacionales y globales) que, en su intersección, configuran las sociedades (Castells, 2009, *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial, p. 43)

⁶ Citado por Tomassino (2016, pp. 33-36) en el Taller de Extensión e Integralidad en las Universidades Públicas de América Latina. Uruguay, Montevideo.

Por otro lado, Tommasino y Cano⁷ advierten sobre la tendencia a implementar universidades donde la investigación, la docencia y la extensión operan desde paradigmas a favor de la mercantilización del conocimiento, dejando al margen valores y acciones sustantivas de la educación superior autónoma, fundamentales para superar inequidades en los contextos del continente más desigual: América Latina.

Es que las nociones no sólo significan lo que su etimología o su literalidad semántica, sino que lo hacen también desde su historicidad y sus contextos de enunciación (Buenfil, 1994). En este sentido, es necesario reconocer que “extensión universitaria” es un referente nodal de la genealogía del movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX, que tuvo en los sucesos de Córdoba de 1918 uno de sus hitos (Carlevaro, 2002; Tünnermann, 2000). Y desde esa raíz, en muchas universidades del continente, “extensión” ha sido un significante que ha permitido articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad. (Tommasino y Cano, 2016, p. 5)

El vínculo universidad-comunidades debería ser parte de la respuesta incluyente que las universidades públicas promueven con los sectores con menos acceso a los beneficios del desarrollo, revirtiendo los parámetros de sus condiciones de exclusión y marginalidad, y promoviendo el sustento político de la Reforma de Córdoba en su propuesta de articulación entre la Universidad, la sociedad, las comunidades y el Estado.

⁷ Tommasino y Cano hablan de *extensión crítica* para referirse a la concepción extensionista heredera de la pedagogía freiriana. Boaventura de Sousa Santos, por su parte, ha formulado la idea de una *ecología de saberes*, en cuya búsqueda se combine a la extensión con lo que llama una “extensión en sentido contrario” (Tommasino et al., 2006, p. 38), consistente en la incorporación sistemática de la agenda, las prioridades y los saberes de los movimientos sociales al interior de la universidad. Idea similar a la planteada por Diego Tatián cuando habla de “intensión universitaria” en el marco de su propuesta de “autonomía heterogénea” y “universidad común” (Tatián, 2013). (Tommasino y Cano, 20, p. 6)

El modelo pedagógico y la extensión universitaria

El modelo pedagógico de la Universidad Nacional⁸ plantea en sus principios aspectos clave que solo pueden ser llevados a cabo mediante una articulación universidad-sociedad, articulación que se logra a través de la extensión, de allí la importancia de un marco referencial.

La extensión en el currículo de la UNA implica acuerdos y objetivos comunes dentro de la universidad, implica la necesidad de un trabajo coordinado de los actores intrauniversitarios (administrativos, académicos, estudiantes).

Cada unidad académica debe tener presente la importancia de la extensión, de modo que no existan múltiples visiones de la misma. Se debe comprender que es precisamente la construcción de un objetivo colectivo lo que permitirá ese aporte verdadero a la sociedad.

Este cambio de paradigma hacia la incorporación de la extensión en todos los planes de estudio de la universidad puede traer una serie de ventajas no solo a la comunidad, sino al proceso de formación integral del estudiantado

⁸ El modelo pedagógico expresa los principios y lineamientos que orientan el quehacer académico universitario. Es el producto de una construcción participativa y continua, con la que toda la comunidad universitaria debe estar comprometida. Su conocimiento y adopción debe materializarse de manera concreta en la dinámica cotidiana de la institución y de quienes conviven en ella. Como modelo, se deben asumir sus orientaciones de forma general, por ello, se espera que de él deriven estrategias de enseñanza y aprendizaje que se apliquen de manera dinámica, respetando la diversidad en las prácticas pedagógicas y los objetos de estudio.

Principios del modelo pedagógico: El modelo pedagógico de la Universidad Nacional parte de los siguientes principios: respeto a la diversidad en todas sus expresiones; respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa; formación de profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social; flexibilidad para conceptualizar el aprendizaje como proceso sociocultural, histórico, dinámico y transformable, posible y que puede construirse de muchas maneras; interacción en los procesos formativos donde los conocimientos sean discutidos y enriquecidos permanentemente; formación de un espíritu investigador en los futuros y las futuras profesionales; creatividad que permita la innovación, así como la utilización de medios, estrategias y recursos de enseñanza en los procesos de mediación pedagógica; disposición para determinar los principios lógicos subyacentes en cada disciplina, que permitan una formación profesional de calidad; evaluación como proceso integral, concertado, permanente, contextualizado y propositivo; mejoramiento continuo en la formación integral del estudiantado y los procesos de gestión académica-administrativa y paraacadémica; visión prospectiva que permite la planificación estratégica para el logro de objetivos a mediano y largo plazo. <https://www.una.ac.cr/index.php/acerdade/estrategia-institucional/2012-10-02-15-21-57>

universitario, objetivo que buscan las universidades humanistas⁹ como la Universidad Nacional.

Es importante incorporar en la formación del estudiantado la oportunidad de interacción y sensibilización con la comunidad, las organizaciones y la institucionalidad, desde la formación, y no solo al final de ella; brindar a la persona estudiante la posibilidad de observar los problemas reales de la comunidad, de modo que se puedan idear soluciones desde adentro de forma conjunta con la comunidad, representando así ventajas importantes para las diferentes partes.

La mayor ventaja para la comunidad es obtener aportes reales a sus necesidades, para la universidad convertirse en una institución humana que realmente aporte, no solo desde la formación de profesionales, sino desde la solución de una necesidad, y finalmente para el o la estudiante que logra tener el contacto con la comunidad y se sensibiliza ante la problemática social del país.

Paralelismo entre principios del modelo pedagógico UNA y el diálogo saberes

Boaventura de Sousa Santos advierte que “la ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley” (2007b, p. 68).

La siguiente tabla 1 hace un relacionamiento entre los principios planteados por el diálogo de saberes, según autores como Boaventura de Sousa o Santiago Castro, y el modelo pedagógico vigente de la UNA.

⁹ Debemos reflexionar sobre los contenidos de nuestro imaginario institucional y nuestra ética en relación con los discursos y las praxis. Por ejemplo, algunos autores decoloniales como Silvia Rivera y Ramón Grosfoguel cuestionan el término *humanista*, por ser un enfoque antropocéntrico que subordina otras formas de vida diferentes a la humana, como centro de poder, además de crear verdades con carácter universal que subordinan otros saberes particulares y diversos, que reconocen y respetan otras formas de vida. En este sentido, señala Grosfoguel: “Lo que todos tienen en común es una actitud de cosificación y destrucción producida en nuestra subjetividad y en las relaciones de poder por la civilización ‘capitalista/patriarcal occidentalocéntrica/cristianocéntrica moderna/ colonial’ frente al mundo de la vida humana y no-humana. La cosificación es el proceso de transformar los conocimientos, las formas de existencia humana, las formas de vida no-humana y lo que existe en nuestro entorno ecológico en ‘objetos’ por instrumentalizar, con el propósito de extraerlos y explotarlos para beneficio propio sin importar las consecuencias destructivas que dicha actividad pueda tener sobre otros seres humanos y no-humanos” (Grosfoguel, 2016, Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, N.º 24, p. 216. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n24/n24a06.pdf>).

Tabla 1

Paralelismo entre principios del modelo pedagógico UNA y del diálogo de saberes

Diálogo de saberes	Modelo pedagógico UNA
a) Saber ecológico: Coexistencia de conocimientos heterogéneos Co-presencia o lo que es simultáneo es contemporáneo*	Respeto a la diversidad en todas sus expresiones; respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa
b) Relación entre conocimiento e ignorancia: Relación entre conocimientos aprendidos y conocimientos perdidos o forma de ir conociendo otros conocimientos sin perder los propios.	Flexibilidad para conceputar el aprendizaje como proceso sociocultural, histórico, dinámico y transformable, posible y que puede construirse de muchas maneras.
c) Uso contrahegemónico de la ciencia. Fin del epistemicidio por medio de la ciencia. Esta es útil para ciertos objetivos, pero no para otros; la ciencia tiene que ser utilizada dentro de la ecología de saberes como un saber entre otros, más importante para algunas cosas que para otras**.	Disposición para determinar los principios lógicos subyacentes en cada disciplina, que permitan una formación profesional de calidad; formación de un espíritu investigador en los futuros profesionales; creatividad que permita la innovación, así como la utilización de medios, estrategias y recursos de enseñanza en los procesos de mediación pedagógica.
d) Relación compleja entre razón e ilusión. Los saberes no son exclusividad de la razón, sino también del dominio del mito o la ilusión, de la idea, pasión, que no puede ser traducida por el conocimiento racional.	Interacción en los procesos formativos donde los conocimientos sean discutidos y enriquecidos permanentemente.
e) Distinción entre objetividad y neutralidad. Tener objetividad no significa ser menos neutrales.	Formación de profesionales con solidaridad y compromiso con el bienestar social Evaluación como proceso integral, concertado, permanente, contextualizado y propositivo Mejoramiento continuo en la formación integral de los y las estudiantes y los procesos de gestión académico-administrativa y paraacadémica Visión prospectiva que permite la planificación estratégica para el logro de objetivos a mediano y largo plazo.

* Sobre este tema Santiago Casto advierte: "Recordemos que esa fue, precisamente, la estrategia colonial de Occidente, desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo. Unos pueblos, los más bárbaros, se hallan congelados en el pasado y no han salido todavía de su auto-culpable 'minoría de edad', mientras que otros, los europeos civilizados y sus epígonos criollos en las colonias, pueden hacer uso autónomo de la razón y viven por ello en el presente. Aunque el médico indígena sea contemporáneo del cirujano que estudió en Harvard, aunque este último pueda saludarle y compartir con él un café, la *hybris* del punto cero lo clasificará como un habitante del pasado, como un personaje que reproduce un tipo de conocimiento 'orgánico', 'tradicional' y 'pre-científico'" (2007, *Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes*, p. 89. <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>).

** Este principio se refiere a la interculturalidad. Raúl Fornet hace un señalamiento importante sobre el papel de la interculturalidad en las acciones institucionales, que se rescata en el siguiente texto: "Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción. Pero éste es precisamente el horizonte que oculta la cultura de las (supuestas) evidencias. En sentido estricto allí donde reina la evidencia no se da siquiera la necesidad del discurso o de la argumentación. Mejorar las condiciones para nuestras teorías y prácticas de la interculturalidad supone así hacer la crítica de las consecuencias de la expansión de esa cultura filosófica dominante finalizada por el ideal de la evidencia y seguridad absoluta, que requiere siempre la univocidad" (s. f., *La interculturalidad a prueba*, p. 12. <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>).

Nota. Elaboración propia con base en De Sousa (2007a), Castro (2007) y Web UNA (2018)

Es necesario reflexionar sobre las posibilidades de acercamiento para la construcción de perspectivas afines al diálogo de saberes e interculturalidad (en la tabla comprendido) desde un enfoque crítico a un modelo vigente y a una praxis institucional que debe ser repensada a partir de los actuales fines de la UNA.

Siguiendo con esta reflexión ética y conceptual sobre el diálogo de saberes, se suma Santiago Castro (2007) con su problematización:

...el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento. Si desde el siglo XVIII la ciencia occidental estableció que entre más lejos se coloque el observador de aquello que observa mayor será también la objetividad del conocimiento, el desafío que tenemos ahora es el de establecer una ruptura con este “pathos de la distancia”. Es decir que ya no es el alejamiento sino el acercamiento el ideal que debe guiar al investigador de los fenómenos sociales o naturales. (p. 89)

Castro (2007) menciona dos procesos que contribuyen a “decolonizar la universidad”: 1. El favorecimiento de la transdisciplinariedad¹⁰ y 2. El favorecimiento de la transculturalidad¹¹. Ambos conceptos representan un desafío y están relacionados con el diálogo de saberes, son un referente importante en el contexto universitario para la implementación de las áreas sustantivas, de forma tal que permiten la implementación de nuevas formas de gestión del conocimiento.

¹⁰ Sobre la *transdisciplinariedad* cita Castro: “Como bien lo ha señalado Nicolescu (2002), la palabra ‘trans’ tiene la misma raíz etimológica que la palabra ‘tres’, y significa, por ello, la trasgresión del dos, es decir, aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie. La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva (‘esto o aquello’) por una lógica inclusiva (‘esto y aquello’). Decolonizar la universidad significa, por ello, luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo” (2007, *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*, p. 90. <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>).

¹¹ La universidad debería entablar diálogos y prácticas articulatorias con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. Conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América Latina que, entre los siglos XVI y XIX, fueron sometidas al dominio colonial europeo (Castro, 2007, *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>).

Situación actual de la extensión en los planes de estudio de la UNA

Primero, resulta fundamental en cualquier proceso de cambio conocer la situación de entrada con la que se quiere y necesita interactuar, razón por la cual se aplicó un instrumento de diagnóstico básico de consulta a personas directoras y subdirectoras, vía correo electrónico y en la plataforma virtual, de treinta y dos unidades académicas sobre la situación actual de los planes de estudio y las opciones que presentan de incorporación de la extensión en la oferta académica de cada unidad. A continuación, se presentan los principales resultados de dicho instrumento:

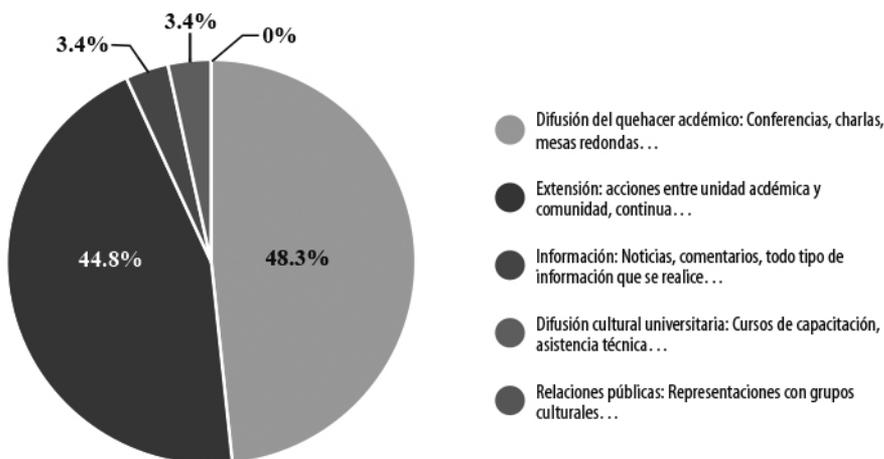
Del tipo de vinculación universidad-sociedad que se genera desde la unidad académica

Un porcentaje mayor de las unidades académicas que respondieron el instrumento de consulta (48,3 %) indica que la vinculación universidad-sociedad que se lleva a cabo desde la unidad académica está asociada a la difusión del quehacer académico: conferencias, charlas, mesas redondas, simposios, seminarios, talleres, presentaciones del trabajo creativo de las unidades dedicadas al arte, etc.

En segundo lugar (44,8 %) se refiere al vínculo a través de acciones entre la unidad académica y la comunidad de manera continua, activa y planificada.

Figura 1

Tipo de vinculación universidad-sociedad en cada unidad académica



Nota. Elaboración propia, instrumento de consulta a unidades académicas (UNA, 2018)

Desde 1992, Rose Mary Ruix¹² definió que el abordaje de la extensión se puede concebir desde los cinco niveles identificados en la siguiente tabla y que sirvieron de referente en la clasificación planteada en la pregunta 1.

Tabla 2

Niveles de la extensión

Criterios de diferenciación	NIVELES				
	I	II	III	IV	V
Características de la relación universidad-sociedad (El criterio es de menor a mayor coparticipación de los interlocutores)	Presencia indirecta de la universidad	Presencia e incursión directa de la universidad	Presencia directa, sensibilización particular e información	Presencia directa, permanente y planificada	Acción conjunta universidad-comunidad, continua y planificada
	Sensibilización a nivel general	Sensibilización particular	Carácter no permanente	Sensibilización particular y formación de los y las participantes	Sensibilización, formación de ambos partícipes
		Carácter no permanente	Carácter no permanente	La universidad, con participación de la comunidad, decide qué difunde y a quién.	Universidad y comunidad deciden conjuntamente.
Objetivo de la acción	Informar a la sociedad de los planes, proyectos, logros, dificultades de la universidad	Informar y realizar un acercamiento con la comunidad	Dar a conocer y someter a discusión los hallazgos y las nuevas alternativas generadas por el quehacer académico de la universidad en sus áreas de investigación, docencia y extensión	Aportar y someter a discusión los hallazgos y las nuevas alternativas generadas por el quehacer académico y analizar y valorar críticamente el conocimiento y las actitudes humanísticas y sociales producidas en el cuerpo social	Impulsar y enriquecer académicamente los procesos transformadores nacidos en el seno mismo de las comunidades, grupos o sectores sociales, para lograr el mejoramiento humano integral de la sociedad costarricense y la retroalimentación del quehacer universitario

continúa

¹² El libro *Hacia una difusión cultural universitaria*. Publicado por Rose Mary Ruíz, exdirectora de Extensión de la UNA

Criterios de diferenciación	NIVELES				
	I	II	III	IV	V
Propósito de la universidad	Ofrecer una imagen que mejore la actitud de la sociedad y logre una apertura hacia sus acciones.	Lograr una aceptación de sus acciones presentes y futuras y promover el inicio de la participación de la comunidad	Contribuir en la formación de la opinión pública y en la apertura de la sociedad hacia nuevas opciones del conocimiento y hacia actitudes críticas	Contribuir al desarrollo de una intención de la comunidad de modificarse a sí misma, en el ámbito socioeconómico y en el cultural, estimulando la creación de una conciencia crítica de entorno en el cual se desarrolla	Participar con los demás componentes del cuerpo social en el proceso social de creación de la cultura y de la liberación y transformación de la comunidad nacional
Nivel de respuesta de la sociedad, grupo o sector	La universidad existe.	La universidad está aquí, es parte de nuestra comunidad, puede colaborar con nosotros.	Aceptación o rechazo de las alternativas propuestas Aprendizaje, valoración o intercambio crítico	Nuevas demandas de los grupos o sectores sociales hacia la universidad Un mayor nivel de compromiso en el desarrollo de nuevas acciones	Compromiso y participación activa de los grupos o sectores de desarrollo de las acciones
Ejemplos de acciones características	Noticias, comentarios, todo tipo de información que se realice en medios de comunicación colectiva.	Representaciones con grupos culturales y artísticos en actividades organizadas por la comunidad y la universidad	Conferencias, charlas, mesas redondas, simposios, seminarios, talleres, presentaciones del trabajo creativo de las unidades dedicadas al arte, etc.	Cursos de capacitación, asistencia técnica, asesorías de carácter de permanencia, talleres de expresión artística, cátedras libres, etc.	Compromiso y participación activa de los grupos o sectores de desarrollo de las acciones
Denominación	Información	Relaciones públicas	Difusión del quehacer académico	Difusión cultural universitaria	Extensión

Nota. Ruiz (1992)

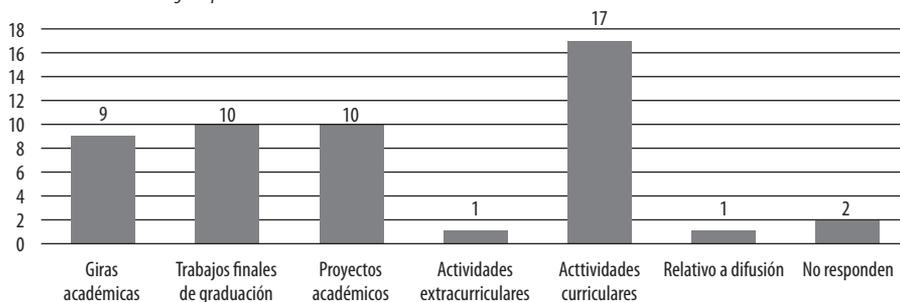
Acciones de extensión en el desarrollo de los planes de estudio

Entre las acciones que se consideran de extensión y que se incorporan a los planes de estudio, según respuestas de las unidades académicas, se destacan las siguientes:

1. Actividades que se planifican en el desarrollo de los cursos y pretenden un acercamiento a la realidad institucional, comunal o con actores sociales claves.
2. Las prácticas en los cursos teórico-prácticos, en comunidades, organizaciones e instituciones
3. La práctica profesional supervisada
4. Las giras académicas programadas en conjunto con los proyectos que tienen componente de extensión de la unidad académica y otras actividades académicas que involucran a la sociedad civil, movimientos e instituciones nacionales.
5. Asistencia estudiantil en proyectos y programas de extensión de la unidad académica
6. Charlas, talleres a comunidades, participación en organizaciones municipales y otras
7. Trabajos finales de graduación, en diferentes modalidades, con propuestas de vinculación y relación con instituciones, poblaciones, sectores sociales y otros
8. Difusión cultural del quehacer académico mediante diferentes eventos
9. Trabajos en investigaciones de campo

Figura 2

Actividades clasificadas según tipo



40 Actividades identificadas dentro de 28 respuestas
No respondido: 3

Nota. Elaboración propia, instrumento de consulta a unidades académicas (UNA, 2018)

Objetivos que se pretende lograr con la inclusión de esas acciones de extensión en el proceso de formación del estudiantado

Según las respuestas (parafraseadas) de las autoridades que completaron el instrumento, con la inclusión de las acciones de extensión en el proceso de formación del estudiantado se logra:

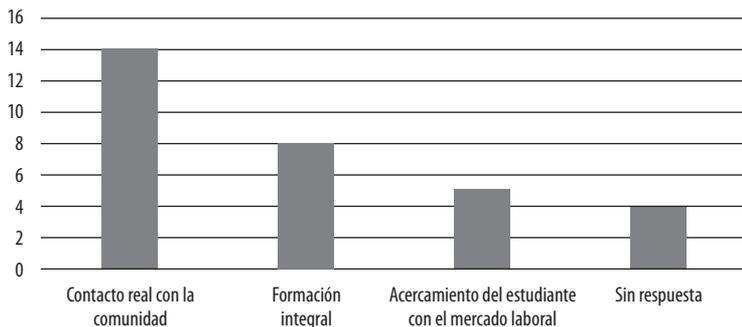
1. Una formación más integral
2. La socialización de saberes
3. Que el estudiantado tenga una visión más amplia de problemas sociales o formas de resolver situaciones de diversas comunidades.
4. Involucrar al estudiante en los procesos sociales atinentes a su especialidad
5. Brindar espacios de formación en docencia, investigación y extensión
6. El desarrollo de destrezas y conciencia social de su deber profesional futuro con la comunidad
7. Conocer el mercado laboral, la realidad profesional
8. Mayor identificación de espacios y proyección social del estudiantado
9. Identificar una serie de estrategias para la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades
10. Vincular al estudiantado en prácticas académicas con espacios socioculturales, productivos y/o comunitarios con necesidades diversas
11. Una relación social y política del arte para su significación en el contexto social
12. Que en la formación del estudiantado se incorpore el conocimiento del contexto comunitario y nacional.
13. Que el estudiantado asuma un compromiso como gestor de cambio social para la solución de problemas sociales orientados al bienestar común.
14. Sensibilizar a los y las estudiantes en los problemas comunales

15. Desarrollar capacidades para el desarrollo de talleres
16. Acercar la unidad académica a la comunidad
17. La vinculación del estudiantado con el ámbito laboral
18. Mejorar las condiciones de vida de personas en riesgo social
19. Concienciar al estudiantado respecto a diversas problemáticas sociales que enfrentan las personas jóvenes excluidas del sistema educativo.
20. Cumplir con la visión de la unidad académica y de la UNA
21. Que los y las estudiantes actúen en espacios reales con situaciones reales y apliquen lo que aprenden en el salón de clase.
22. Incorporación con la sociedad y el entorno de trabajo en que se van a desempeñar.
23. Promover en el estudiantado una formación de carácter integral, con base en principios humanistas, que parta del estudio de la realidad, de su propia experiencia de vida y de la comunidad donde vive.
24. Promover una interacción relevante con la comunidad nacional desde el ámbito disciplinar
25. Establecer vínculos comunitarios
26. Desarrollar acciones de educación no formal
27. Aportar a la transformación social
28. Situar a la UNA como gestora de cambio social en las comunidades rurales e indígenas
29. La difusión del quehacer de cada unidad académica
30. La generación de capacidades en el estudiantado para el desarrollo rural y comunitario del sector agrícola y pecuario del país, donde la población meta serán los productores y las productoras del sector.
31. Que se genere y se estreche el vínculo universidad-comunidad, que el estudiantado ubique su conocimiento y potencial dentro de nichos específicos de la sociedad.

La siguiente figura sintetiza y clasifica el total de las respuestas dadas:

Figura 3

Logros de la extensión en la formación del estudiantado

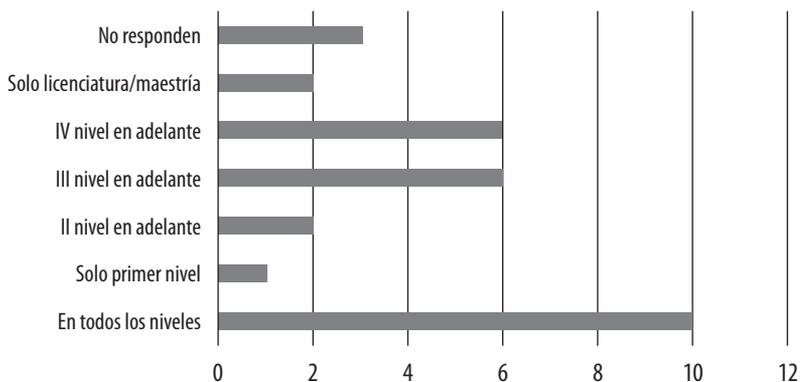


Nota. Elaboración propia, instrumento de consulta a unidades académicas (UNA, 2018)

a) Las acciones de extensión, en la mayoría de los casos, se ubican en los últimos niveles de la carrera, según se muestra en la figura siguiente:

Figura 4

Niveles académicos en los que se implementa la extensión



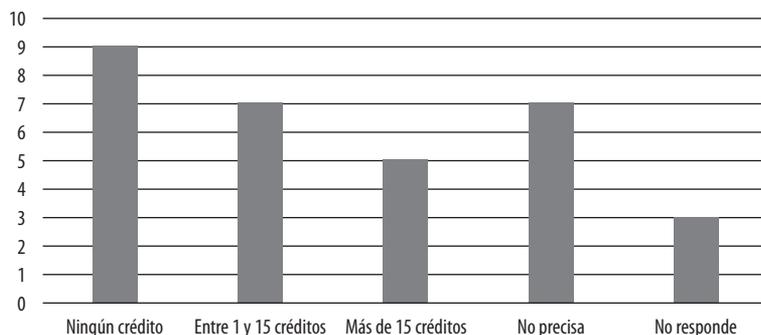
Nota. Elaboración propia, instrumento de consulta a unidades académicas (UNA, 2018)

b) Sobre el creditaje

Al plantearse el creditaje que se define en el plan de estudios, para las actividades que se consideran de extensión, el porcentaje mayor indica que dichas actividades no tienen créditos, así como no se tiene claridad en otros casos.

Siete de las treinta y dos unidades académicas consultadas apuntan que en sus planes de estudio las actividades de extensión tienen asignados entre uno y quince créditos, sin embargo, no corresponden exclusivamente a labores de extensión, sino a la totalidad de las actividades que contempla el curso.

Figura 5
Créditos asignados a extensión por unidad académica



Nota. Elaboración propia, instrumento de consulta a unidades académicas (UNA, 2018)

c) El desarrollo de habilidades extensionistas en el proceso de formación del estudiantado

Se consideró importante conocer la opinión de las autoridades de las unidades académicas, acerca de cómo se podrían desarrollar habilidades extensionistas en los futuros y las futuras profesionales. A continuación, se presentan algunas de las sugerencias dadas y posteriormente se presenta una figura que sintetiza la información de todas las respuestas.

1. "...Sugiriendo programas de trabajo comunitario que involucren a los estudiantes desde la observación participante y la escucha activa desde primer año, formando en metodologías participativas, aclarando cuáles van a ser los grupos y poblaciones con los cuales se va a trabajar anualmente en las políticas de extensión de la unidad.

2. Involucrar a más estudiantes en los programas y proyectos de la unidad académica.
3. Formando al estudiantado con condiciones de efectuar una efectiva intervención y facilitando espacios de inclusión social con el fin de realizar acciones sociales que contribuyan a la solución de los problemas y demandas de la comunidad usuaria: recuperación, acceso a la información, disseminación.
4. Poniendo en contacto a los estudiantes con la realidad que viven las personas en nuestro país de forma que su formación espiritual y teológica permita incidir en sus ambientes, laborales, educativos, familiares, comunitarios, y eclesiales a partir de acciones orientadas a una convivencia basada en el respeto hacia las diferencias, la equidad en las relaciones, la justicia social, la solidaridad humana, y la paz. Que el trabajo que realicen como docentes o funcionarios de una institución sea una reafirmación de su compromiso por formar personas capaces de asumir los retos que las transformaciones sociales requieren para el bienestar y la calidad de vida de las personas.
5. Promover actividades de actualización y capacitación en las organizaciones públicas y privadas a nivel nacional, con la participación del estudiantado en la logística de cada actividad.
6. Desarrollando acciones permanentes y metodologías para la integración de la formación con los saberes populares, ancestrales y no científicos que permitan una dinámica hacia y desde las comunidades con diferentes aportes de la Universidad hacia la comunidad y viceversa.
7. Mediante la inclusión de talleres o prácticas en el plan de estudios que permitan el trabajo de los estudiantes en las comunidades urbanas y rurales.
8. Guiándolos en los procesos con la comunidad, que los estudiantes planteen sus proyectos respondiendo a las necesidades regionales y vinculándose con comunidades a través de grupos organizados.
9. Mediante el conocimiento y estudio de estrategias metodológicas y técnicas de extensión para la delimitación de problemas del sector agropecuario y rural, que permitan al graduado proponer soluciones prácticas, así como desarrollar la innovación y la transferencia de tecnologías a los productores, de manera participativa y generando conocimiento, así como propiciando procesos de extensión y la

gestión de conocimiento, mediante la capacitación y asistencia técnica a productores agropecuarios, para implementar acciones sostenibles en el sector productivo a nivel local y nacional...

Figura 6

¿Cómo se pueden desarrollar habilidades extensionistas en el proceso de formación de los y las estudiantes?



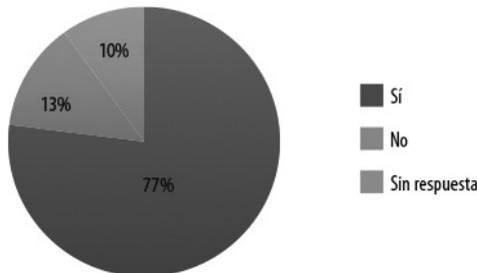
Nota. Elaboración propia, instrumento de consulta a unidades académicas (UNA, 2018)

d) Necesidad de asesoría y capacitación para la inclusión de acciones de extensión en el currículo universitario

La siguiente figura muestra la relevancia, si se pretende la integración de la extensión en el proceso de formación del estudiantado, de la asesoría y la capacitación del equipo académico en las unidades.

Figura 7

¿Es importante la asesoría o retroalimentación para definir la inclusión de acciones específicas en la malla curricular en materia de extensión?



Nota. Elaboración propia, instrumento de consulta a unidades académicas (UNA, 2018)

El tipo de asesoría que se requiere, según las respuestas de las personas consultadas, es el siguiente:

En lo referente al quehacer de la extensión, se plantea la necesidad de la actualización y capacitación permanente de temas claves de la extensión: la conceptualización de la extensión, el desarrollo de habilidades para el trabajo social, la gestión de la extensión en diferentes disciplinas, el desarrollo de metodologías participativas, estrategias para la comunicación y divulgación de los resultados de los proyectos, la capacitación desde las buenas prácticas de extensión en la institución, formas de extensión y cómo aplicarlas, vinculación con la realidad de las comunidades y sus necesidades. Esa actualización y capacitación debería estar dirigida al personal académico y también al estudiantado.

Destacan además la necesidad de capacitación en la integración que se daría entre la docencia y la extensión, en relación con los siguientes aspectos: lineamientos para la definición e inclusión de acciones de extensión en los planes de estudio, metodologías para la inclusión de la extensión en el currículo, definición del componente práctico en un curso y su relación con la extensión, vinculación de la experiencia extensionista en la práctica docente, vinculación de las acciones de extensión en un plan de estudios y en el currículo en general.

Discusión y conclusiones

La decisión de incluir la extensión como un área sustantiva, al igual que lo son la investigación y la docencia en el currículo, responde a un interés de tipo ético y político, tal como lo plantean los principios del actual modelo pedagógico y del Estatuto Orgánico de la institución. Sin embargo, no se ha realizado de forma tal que se logre esa integralidad en los planes de estudio, sino de manera marginal y desarticulada.

El modelo pedagógico en la praxis no está rompiendo con el esquema de universalidad asignado históricamente a las universidades públicas en América Latina. Deben redefinirse las estrategias y la praxis universitaria, de manera tal que el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, la interculturalidad y el pensamiento crítico promuevan los cambios para el desarrollo autónomo de la universidad misma, así como de las comunidades con las que interactúa.

Una preocupación importante para varias personas autoras citadas es el accionar político del sujeto. Relacionan la identidad como una limitante

para el cambio, que, en palabras de autores como Rafael Miranda, se definen como poblaciones cautivas, o personas que no son sujeto, pues el imaginario instituido, la norma o las funciones o roles, según señala Hugo Zemelman, *absorben al sujeto y no le dejan ser*.

Por tanto, el sujeto se subjetiviza en la intersubjetividad. Es decir, se construye en la subjetivación producto de la vida cotidiana en su relación con el otro, que está en un fluido continuo, dinámico y complejo. Se requiere la presencia de la voluntad y del deseo, para que su accionar volitivo tenga arraigo en un sentido político y consciente.

La reconstitución de sujetos frente a nuevas realidades y desafíos requiere la definición de procesos de reflexividad y alteridad para lograr la gestión de procesos autonómicos, donde la Vicerrectoría de Extensión deberá funcionar como agencia¹³ de cambio.

Referencias

- Bruno, D. (2016). Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria. *Cuadernos de H Ideas*, 10(10).
- Castro, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>
- Cano, A. y Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(31), 313-337.
- Cano, A. (2010). Cinco comentarios sobre la definición del concepto de extensión. *Revista Electrónica sobre Extensión Universitaria*, N.º 2.
- De Sousa, B. (2007a). *Los desafíos de las ciencias sociales hoy*. MUSEF. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/boavent/cap%203.pdf>

¹³ “Un agenciamiento como asociación heterogénea actúa a su vez conectando flujos semióticos, materiales y sociales para generar nuevas conexiones y/o subvertir otras anteriores. Lo relevante de este concepto para nuestra noción de agencia es que absorbe, y escapa a la vez, de nociones como sujeto y estructura, sin mantener dicotomías ni ontologías rígidas que nos aten demasiado a herramientas, quizá ya sin virtualidad analítica en un mundo de intercambios mucho más fluido que el que dio origen a los conceptos de sujeto y estructura” (Ema, 2004, Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Revista Athenea Digital* núm. 5, p. 20

De Sousa, B. (2007b). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA. Bolivia.

González, F. (2017). *Perspectivas del discurso sobre la extensión en la Universidad Nacional: aportes histórico-conceptuales para el diseño de políticas universitarias*. Ponencia presentada en el III Congreso de Extensión. Universidad Nacional. Costa Rica.

Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. *Revista Masquedós*, N.º 1, Año 1, 37-45.

Miranda, R. (2013). Intervenir para la autonomía. *Estado del proyecto de autonomía y esencialización de lo identitario. Notas sobre América Latina desde Castoriadis*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90628980002>

Peralta, V. (2000). Entrevista a Hugo Zemelman. *Revista Educación*, Año 0, N.º 1. <http://victormperalta.org/wp-content/uploads/2016/02/Entrevista-a-Hugo-ZemelmanEPISTEMOLOG%C3%8DA-y-EDUCACI%C3%93N.pdf>

Ruiz, R. (1992). *Hacia una difusión cultural universitaria*. Heredia, Costa Rica: EUNA.

Tommasino, H. y Cano, A. (enero-marzo, 2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, Año LXVI, Nueva época, núm. 67.

Universidad Nacional. (año). *Modelo pedagógico*. <https://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/2012-10-02-15-21-57>

Universidad Nacional. (2017). *Memoria del III Congreso de Extensión*. Vicerrectoría de Extensión.

Universidad Nacional. (2019). *Estatuto Orgánico UNA 2016*. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidaddialogo@una.cr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.12-2.5>

Salud bucal como derecho ciudadano y su relación con la prevención de enfermedades no transmisibles

Oral Health as a citizen's right and its relationship with the prevention of Noncommunicable Diseases

Susana Lorenzo

Universidad de la República
Montevideo, Uruguay
susana.of.lorenzo@gmail.com

Fiorela Apelo

Universidad de la República
Montevideo, Uruguay
aleroif1851@gmail.com

Patricia Olmos

Universidad de la República
Montevideo, Uruguay
patriciaolmosfranchi@gmail.com

Fernando Massa

Universidad de la República
Montevideo, Uruguay
fmassa@iesta.edu.uy

Paula Laporta

CURE, Unidad de Educación Permanente
Rocha, Uruguay
paula.laporta@gmail.com

Tathiana Zubiaguirre

Universidad de la República
Montevideo, Uruguay
diarioliceolapaloma@gmail.com

Recibido: 22/09/2022 • Aceptado: 09/02/2022

Resumen. El derecho a la salud en Uruguay está consagrado en la Constitución de la República y en la ley 18211 del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), sin embargo, la salud bucal de los y las jóvenes entre quince y veinticuatro años es preocupante. Las patologías bucales más prevalentes comparten con las enfermedades no transmisibles (ENT) características comunes y mediante un enfoque de riesgo común pueden ser abordadas en forma conjunta y eficiente. El derecho a la salud puede ser abordado desde la pedagogía del oprimido, que propone una perspectiva crítica y problematizadora, empleando herramientas teatrales y jueguejercicios donde los y las protagonistas participan como especta-actores.

Los objetivos de este trabajo fueron desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la salud bucal y su relación con las ENT con estudiantes y docentes de secundaria de las ciudades de Rocha y La Paloma y describir la situación de salud bucal de las personas jóvenes involucradas.

La experiencia se desarrolló entre los meses de octubre y noviembre de 2017. Se combinaron actividades expositivas y talleres y se trabajó desde la pedagogía del oprimido y la esperanza, realizándose actividades de teatro imagen y teatro foro. Se relevó la salud bucal en cuanto a caries y paradenciopatías (Organización Mundial de la Salud, 1997) y se administró una encuesta sociodemográfica.

Las personas estudiantes trabajaron como promotoras de salud, participaron de ferias estudiantiles y compartieron los contenidos abordados con estudiantes de los otros niveles del liceo. El proceso culminó con la redacción de una carta dirigida a las autoridades locales de salud, donde expresaron sus inquietudes y demandas sobre el derecho a la salud bucal y la necesidad de asistencia odontológica integral.

Al comparar los datos relevados con los datos nacionales para jóvenes del interior, la situación de caries fue mejor que a nivel nacional. La frecuencia del hábito de fumar fue menor a la prevista.

Al finalizar el proyecto, los y las liceales pudieron completar el proceso de trabajo, adquiriendo conocimientos de salud bucal y abogando por el derecho a la salud.

Palabras clave: salud bucal, enfermedades no transmisibles, enfoque de riesgo común, teatro del oprimido

Abstract. The right to health in Uruguay is enshrined in the Constitution of the Republic and law 18211 of the National Integrated Health System (SNIS). However, the health of young people between 15 and 24 years old is a worrying issue. The most prevalent oral pathologies share some common characteristics with noncommunicable diseases (NCDs); they can be addressed jointly and efficiently through a common risk approach. The right to health can be approached from the pedagogy of the oppressed. This approach proposes a critical and problematizing perspective using theatrical tools and exercises to play with where the protagonists participate as spectators-actors.

The objectives of this work were to develop a learning-teaching process on oral health and its relationship with NCDs with high school students and teachers in the cities of Rocha and La Paloma, Uruguay, and to describe the oral health situation of the young people involved.

The experience was developed between October and November 2017, combining exhibition activities and workshops, working from the pedagogy of the oppressed and hope, and performing activities of image theater and forum theater. Oral health was surveyed in terms of caries and paradenciopathies (WHO Methodology, 1997), and a socio-demographic survey was administered. The students worked as health promoters participating in student fairs, sharing the contents addressed with students from the other levels of the high school. They finished the process with the drafting of a letter addressed to the local health authorities, where they expressed their concerns and demands for the right to oral health and the need for comprehensive dental care. When comparing the data collected with the national data for young people in the provinces, the caries situation was better than at the national level. The frequency of smoking was lower than expected.

At the end of the project, the high school students could complete the work process by acquiring knowledge of oral health and advocating for the right to health.

Keywords: oral health, noncommunicable diseases, common risk approach, Theater of the Oppressed

Encuadre

Contexto y justificación

Se entiende a la salud como un concepto que abarca diferentes dimensiones de la realidad, una dimensión general de la sociedad, otra de los modos de vida de los grupos humanos y una tercera, particular del estilo de vida y características biológicas y socioeconómicas de las personas (Breilh, 2013).

De la articulación de esas dimensiones depende el entender cómo se gestan y desarrollan los procesos de salud y enfermedad en las poblaciones humanas para poder transformarlos. La conceptualización de la salud como proceso complejo determinado socialmente permite comprender la integralidad de los procesos sanitarios.

En particular, la salud bucal como una parte de la salud integral de las personas es una deuda que tiene la sociedad, tanto en el acceso a la asistencia como en medidas de prevención y promoción.

Según datos provenientes del Primer Relevamiento Nacional en Población Joven y Adulta Uruguaya, realizado por la Facultad de Odontología de la Universidad de la República (FO-Udelar) en el año 2011, la salud bucal de los y las adolescentes en relación con la caries dental y gingivitis (enfermedad de las encías) es preocupante, afectando a una proporción mayor al 50% de los y las jóvenes entre quince y veinticuatro años (Lorenzo y Álvarez-Vaz, 2018).

El promedio de dientes con caries, perdidos u obturados para esa edad es de cuatro (CPOD), sin embargo, se constata una situación de mayor prevalencia de caries (Álvarez et al., 2015), así como también una frecuencia más elevada en jóvenes del interior del país respecto a las personas jóvenes de la capital (Lorenzo y Álvarez-Vaz, 2018).

A pesar de la situación de salud bucal mencionada y la existencia de un Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), implementado desde el año 2008 a través de la ley 18211, que declara a la salud como derecho y contempla la atención odontológica, son muy pocos los cambios que se han podido concretar en relación con la accesibilidad a la asistencia (Poder Legislativo, 2011; Universidad de la República, Facultad de Odontología y Ministerio de Salud Pública, 2015).

De hecho, si se analiza el capítulo referente a las prestaciones odontológicas del Plan Integral de Atención a la Salud (PIAS) se encuentra únicamente una canasta de prestaciones restauradoras básicas, extracciones y resolución de urgencias, sin brindar una atención integral a la salud bucal de las personas usuarias (Ministerio de Salud Pública y República Oriental del Uruguay, 2008).

En este aspecto, para los y las jóvenes la salud bucal, además de ser un derecho, cumple un rol esencial por sus funciones biológicas y sociales, entre las que se destaca la estética, afectando su autoestima y desarrollo (Hechavarria et al., 2013; Crespo et al., 2009).

Asimismo, el deterioro de las condiciones de salud bucal repercute directamente en la salud general de las personas. Existe evidencia suficiente que permite asociar las patologías bucales más prevalentes (caries y periodontitis) con las enfermedades no transmisibles (ENT).

A través del enfoque de riesgo común se conoce que ambos grupos de patologías comparten factores que predisponen a su padecimiento, como la falta de higiene, el consumo excesivo de alcohol, el tabaquismo, una dieta inadecuada y el estrés.

El tabaquismo, por ejemplo, predispone al padecimiento de patologías cardiovasculares, respiratorias y cáncer, así como también a la enfermedad periodontal y otras lesiones de la mucosa oral. Una dieta alta en grasas saturadas y azúcares se asocia tanto a obesidad, diabetes y patologías cardiovasculares como a caries dental.

El consumo de alcohol es un factor de riesgo para el padecimiento de enfermedades cardiovasculares y cáncer, así como también para la experimentación de accidentes con lesiones de cabeza que conducen a fracturas dentarias y lesiones mucosas (Sheiham & Watt, 2000).

Este enfoque preventivo de riesgo común permite intervenir en forma conjunta en estos dos grupos de patologías de alta prevalencia, como son las patologías bucales y las ENT, para optimizar los recursos en salud por medio de los esfuerzos más eficientes y para realizar un abordaje eficaz mediante el trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

A su vez, las enfermedades no transmisibles se han transformado en una pandemia a nivel internacional y en Uruguay determinan siete de cada diez muertes registradas. Las ENT que generan mayor carga de mortalidad son las enfermedades cardiovasculares (ECV), cáncer, enfermedades respiratorias crónicas y diabetes (Ministerio de Salud Pública, 2013).

Por tanto, es menester abordar en nuestro país las ENT en conjunto con la salud bucal de los y las jóvenes del interior del Uruguay, dado que se presenta como una oportunidad de trabajo acorde a las necesidades evidenciadas en los estudios epidemiológicos en el contexto del SNIS.

La estrategia que se desarrolló para trabajar con la población adolescente sobre el derecho a la salud está basada en el diálogo necesario para un abordaje que implica diferencias generacionales y plantea desafíos que requieren herramientas apropiadas, como las técnicas y experiencias de Augusto Boal, pensador y artista brasileño, quien sostiene lo siguiente: “Para que los oprimidos se liberen de las injusticias que sufren, es necesario que creen su propia ley y tomen el poder que de ella emana, un poder que solo se consigue con la participación activa en la vida social y política, con organización...” (Boal, 2012).

También señala:

...en el mundo real en el que vivimos, a través del arte, la cultura y todos los medios de comunicación, las clases dominantes, los opresores, con el propósito de alfabetizar al conjunto de la población, controlan y

utilizan la palabra (periódicos, escuelas), la imagen (fotografía, cine, televisión), el sonido (radio, espectáculos musicales), y monopolizan para producir una estética anestésica —valga la contradicción—, conquistan el cerebro de los ciudadanos para esterilizarlo y programarlo para la obediencia... (Boal, 2012)

Para lograr la transformación que plantea el autor y provocar la búsqueda de la autonomía en cuanto a una salud integral y los derechos correspondientes, a nivel activo, se utilizaron una serie de jueguejercicios, los mismos se encuentran descritos de forma práctica en sus ensayos (Boal y Merlino, 2008).

Planificamos un abordaje práctico, consciente, y para ello utilizamos el teatro como lenguaje apto para ser utilizado por cualquier persona, tenga o no aptitudes artísticas.

Las prácticas utilizadas en este proyecto, en una de sus facetas (el teatro legislativo), han servido para modificar y crear nuevas leyes en congresos de Brasil, ya que “la poética del oprimido es la acción misma: el (o la) espectadora no delega poderes en el personaje, ni para que piense, ni para que actúe en su lugar, al contrario, asume su papel protagónico, ensaya soluciones, debate proyectos- en resumen, se entrena para la acción real” (Ídem).

Antecedentes

En el año 2015 un grupo interdisciplinario de la Udelar, integrado por la Facultad de Odontología, la Escuela de Nutrición y la Facultad de Enfermería, desarrolló el proyecto “Salud bucal y enfermedades no transmisibles. Un abordaje clínico-epidemiológico e interdisciplinario: primera etapa”, comenzando con el estudio de la salud bucal y las ENT a nivel epidemiológico en nuestro país.

Este proyecto se llevó a cabo en el Servicio de Registro y Admisión de la Facultad de Odontología en el período agosto 2015-mayo 2016 y sus principales conclusiones fueron que es recomendable la instalación de programas que aborden en forma conjunta la salud bucal y las ENT (Lorenzo-Erro et al., 2020; Lorenzo-Erro et al., 2021).

Entre los años 2017 y 2018, se desarrollaron dos proyectos complementarios que coincidieron parcialmente en el tiempo y que trabajaron con base en el eje salud bucal y ENT: a) el proyecto “Determinación social de las enfermedades no transmisibles y la salud bucal en un contexto de inequidades sanitarias” del Espacio Interdisciplinario de la Udelar, donde se abordó la problemática

de las ENT y la salud bucal desde una perspectiva crítica e integradora, en forma conjunta con la Facultad de Medicina, la Facultad de Odontología y la Escuela de Nutrición, y b) en forma paralela y en atención al tema de vincular la salud bucal con las ENT, se realizaron intercambios con docentes del Centro Universitario Regional Este de la Udelar (CURE) y de referentes de dos liceos del departamento de Rocha interesados en la temática.

De esta forma, teniendo en cuenta que los y las estudiantes son el futuro de este departamento y ante la inexistencia de un espacio de formación y prevención en salud bucal, el proyecto consideró la demanda expresada por parte de docentes de referencia, quienes habían observado a nivel institucional la necesidad de orientar y formar en el área de salud, tanto a nivel docente como estudiantil.

Tras reuniones con las directoras de los tres liceos implicados (Liceo Departamental de Rocha, liceo N.º 3 de Rocha y liceo de La Paloma), se planteó la necesidad de formación en salud bucal, debido a la importancia de tender redes y trabajar de forma interdisciplinaria, tanto internamente como a nivel de la comunidad, para lograr objetivos de enriquecimiento social y académico a nivel terciario y en secundaria.

Finalmente, se concretó la iniciativa de realizar un proyecto de extensión conjunto entre la Facultad de Odontología de la Universidad de la República (FO - UdelaR), el CURE y los citados liceos.

Por su parte, la UdelaR, a través del artículo 2 de su ley orgánica, plasma su voluntad de colaborar con problemas sociales de interés, y ello está en sintonía con los objetivos de la Cátedra de Odontología Social, del Programa Docencia, Servicio y Unidad de Extensión de la Facultad de Odontología.

Habiéndose manifestado como una necesidad sentida de la población en cuestión, se gesta este proyecto que pretendió colaborar con el proceso de formación continua de docentes de la zona, y con el empoderamiento ciudadano de docentes y estudiantes desde el territorio, abordando la salud y particularmente la salud bucal como derecho.

El proyecto fue presentado por la Facultad de Odontología, en colaboración con el CURE, en la convocatoria unificada de actividades de educación permanente de la Comisión Sectorial de Educación Permanente de la Udelar. Esta comisión tiene entre sus cometidos el apoyo al desarrollo de actividades dirigidas a la capacitación y actualización de conocimientos en áreas concretas del conocimiento, promoviendo la integración social.

El proyecto estuvo destinado al público general y se desarrolló en el departamento de Rocha, en las ciudades de Rocha y La Paloma, entre los meses de agosto y diciembre del año 2017.

Objetivos

El objetivo principal fue desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la salud bucal y su relación con las ENT con estudiantes de secundaria de las ciudades de Rocha y La Paloma, abordando aspectos preventivos y buscando empoderar a la población adolescente en cuanto a la salud bucal como derecho. Adicionalmente, se buscó describir la situación epidemiológica de la población involucrada.

Experiencia

Estrategia y resultados

La experiencia se realizó en el departamento de Rocha en las ciudades de Rocha y La Paloma en dos de los tres liceos que previamente se tenían planificados. Los mismos fueron el liceo N.º 3 de ciudad de Rocha y el Liceo Cabo Santa María de La Paloma.

Un total de veinticinco participantes se inscribieron a la actividad a través del formulario de inscripción digital del CURE, diecinueve en Rocha y seis en La Paloma. Se concretaron siete encuentros con docentes y estudiantes en los que se combinaron actividades expositivas y talleres.

Basados en la teoría sobre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la esperanza, se realizaron actividades que implicaron trabajar con el enfoque del teatro del oprimido (teatro imagen y teatro foro).

También, se llevó a cabo un relevamiento de salud bucal para caries y paradenciopatías (Organización Mundial de la Salud, 1997) y se administró una encuesta sociodemográfica.

Desde FO-UdelaR se conformó un equipo de trabajo compuesto por docentes de la Cátedra de Odontología Social grados 4, 2 y 1, así como también estudiantes de grado y ampliandos de cátedra.

Participaron además la Unidad de Extensión, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza y el Servicio de Epidemiología y Estadística de la facultad. Este último se encargó del muestreo (fue de carácter sistemático) para el relevamiento de las y los jóvenes de los liceos, así como para facilitar el calibrado intra e inter examinador.

Para trabajar sobre la salud como derecho y para estimular la participación de los y las adolescentes en la temática, se contó con la presencia de una docente de secundaria con formación en el área de teatro del oprimido.

El cronograma propuesto inicialmente recibió modificaciones, pero se pudo concluir con la realización de todas las actividades previstas, mediante la reorganización y agrupación de las mismas; de nueve encuentros que se tenían planificados pudieron concretarse siete. Esto debido a la demora en la aprobación del proyecto, lo que llevó a iniciar las actividades en el mes de setiembre, quedando muy próximo a la finalización de los cursos de los y las liceales en el mes de octubre.

Por otro lado, hubo ciertas dificultades en la comunicación con el plantel docente del liceo N.º 1 de Rocha, lo que obligó a re-planificar las actividades y concentrar nuestro trabajo en el liceo N.º 3.

Además, en el liceo de La Paloma la dirección del establecimiento sugirió que trabajáramos con los y las estudiantes del segundo ciclo a contra turno. Ello obligó a solucionar el traslado del estudiantado de La Paloma al liceo de Rocha, realizándose este con fondos de la Udelar (traslado en ómnibus de línea), excepto una vez, que se realizó con un micro de la Administración de Servicios de Salud (ASSE).

De acuerdo con lo mencionado, se trabajó en el turno matutino con catorce estudiantes del liceo N.º 3 de La Paloma, que asistieron de forma regular al curso. Más adelante, fueron quienes difundieron los contenidos sobre salud bucal a los y las estudiantes de los terceros años, tanto del liceo N.º 3 de Rocha como del de La Paloma (siendo un total de 120 estudiantes).

El programa abordado incluyó el concepto de salud bucal como integrante de la salud general, haciéndose énfasis en la salud como derecho ciudadano. Además, se incorporó la perspectiva de riesgo común con ENT y desde ahí se trabajó sobre ambos grupos de patologías. Se abordaron en especial pautas para prevenir las enfermedades bucales más prevalentes y/o graves, además del mantenimiento de la salud general.

Se diseñaron esquemas y folletos que permitieron incorporar este concepto de factores comunes de riesgo, donde se hizo énfasis en la posibilidad de mejorar la salud mediante pequeñas modificaciones en hábitos y conductas diarias, como, por ejemplo, la incorporación de alguna fruta y verdura más entre los alimentos que habitualmente consumimos, así como también se habló sobre la importancia de realizar al menos treinta minutos de actividad física diaria y cuidar de nuestra higiene general y bucal.

En relación con los talleres realizados, una primera serie de estos se dedicó a trabajar sobre aspectos de salud bucal (prevención y promoción) y sobre las características en los y las adolescentes de las estructuras biológicas del sistema estomatognático, abordado desde la subjetividad.

Se facilitó información sobre la importancia del cepillado dental y el uso de dentífrico fluorado de 1500ppmm, incorporándose conceptos clave como la relación ingesta-higiene y la técnica correcta de cepillado.

A través de estos talleres se estimuló la participación del estudiantado como promotor de salud en ferias estudiantiles organizadas en cada uno de los liceos. Los promotores y las promotoras de salud bucal compartieron a través del diálogo y de los juegos los contenidos abordados en los talleres con los y las estudiantes de los otros niveles del liceo.

La segunda serie de talleres se diseñó con base en la pedagogía del teatro del oprimido y los “jueguejercicios” de Boal, pensando en la población asistente (en este caso estudiantes, docentes y habitantes que querían participar, personas próximas a las comunidades educativas involucradas).

En este sentido, se planificaron secuencias para develar limitaciones, opresiones, situaciones que limitan el desarrollo pleno de las personas, y el acceso a una salud integral, según los derechos que brinda el Sistema Nacional Integrado de Salud (Poder Legislativo, 2011). A partir de la lógica antes señalada, se trabajó con casos particulares a manera de “situaciones problema”.

De este modo, desde el cuerpo, a partir de la propia experiencia sensible y con las otras personas, se fueron manifestando fotos, estatuas, sonidos que reflejaban dichas opresiones, para sacarlas del espacio invisible y así lograr el diálogo conjunto, habilitando acciones transformadoras desde ejemplos prácticos vividos en relación con la salud.

Se utilizó el teatro imagen (utilización de experiencias como ejemplo, para crear situaciones respecto a la ley 18.211 y su vínculo con la salud bucal, específicamente). Al final, se produjeron secuencias teatrales que fueron presentadas al público de especta-actores (estudiantes y docentes del liceo) para replicar y socializar las necesidades de estudiantes y docentes, en representación de la población rochense.

A partir de los talleres y las dramatizaciones y como culminación del proceso, se elaboró un documento en modalidad carta donde los y las jóvenes expresaron sus inquietudes y sus demandas hacia las autoridades locales de salud respecto a la necesidad y el derecho a la asistencia odontológica integral.

En relación con el relevamiento de la salud bucal y el cuestionario social, estos fueron administrados a cincuenta y siete estudiantes, perteneciendo un 52,6% al género femenino y un 47,4% al masculino, donde treinta asistían al liceo de La Paloma y veintisiete al liceo N.º 3 de Rocha. El promedio de dientes cariados, perdidos y obturados fue de 1,1%.

Con respecto a la cobertura en salud, el 70,2% de los y las jóvenes se atiende en el subsector privado, mientras que el 29,8% lo hace en el público y cuando se trata de la salud bucal el 67,9% se atiende en el subsector privado.

El 47,4% de los y las jóvenes respondió que hace más de seis meses fue su última consulta odontológica y el 51% relató tener o haber tenido “dolor de boca” en algún momento. A continuación, se describen las condiciones encontradas de salud bucal y los hábitos relacionados con las ENT (ver Tablas 1 y 2, respectivamente).

Tabla 1

Condiciones de salud bucal

	Sangrado		Caries (componente C)		Caries (CPOD>0)	
	N	%	N	%	N	%
Si	25	43,9%	19	33,3%	31	54,4%
No	32	56,1%	38	66,7%	26	45,6%

Nota. Elaboración propia

Tabla 2

Hábitos

	Hábito de fumar		Consumo de alcohol		Consumo suficiente de frutas y verduras		Consumo adecuado de comida chatarra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Si	3	5,4%	24	42,1%	4	7,0%	37	67,3%
No	53	94,6%	33	57,9%	53	93,0%	18	32,7%

Nota. Elaboración propia

Evaluación de la experiencia y reflexión sobre su valor pedagógico y carácter extensionista para el área de salud

En relación con el vínculo con las instituciones involucradas, se puede decir que el mismo fue bueno (exceptuando el liceo N.º 1, en el cual no se comprendieron totalmente los objetivos del proyecto, además de que hubo fallas en la comunicación entre el equipo de la FO-Udelar y la institución, lo que dificultó la difusión previa del proyecto), a pesar de que no participaron activamente y se restringieron a lo discursivo.

En el caso del cuerpo docente, los objetivos se cumplieron parcialmente, ya que participaron solo dos docentes de secundaria y en forma parcial, mientras que en el diseño original del proyecto se esperaba su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en territorio. En general no mostraron demasiada adhesión, más allá de lo discursivo, aunque la situación fue más favorable en el liceo de La Paloma.

Entendemos que la vorágine de los tiempos curriculares y la importancia del abordaje de los contenidos concretos de cada asignatura dificultaron la adhesión y la participación de los y las docentes de los diferentes liceos, así como también la disponibilidad de permitir a los y las estudiantes asistir a los talleres en horario de sus asignaturas.

En cuanto al vínculo dialógico que se pretendió lograr en este proyecto, tanto con las instituciones como con el estudiantado, es destacable observar la disposición de las direcciones para generar lazos interinstitucionales, acción que provocó la participación de estudiantes de diferentes espacios geográficos y cursos diversos.

En este sentido, se percibió una gran disposición a aprender, para realizar trabajos extracurriculares, para funcionar de forma colaborativa, rompiendo barreras generacionales, entre estudiantes y en el diálogo con el equipo de trabajo.

Hubo un vínculo no vertical, se sintió la horizontalidad planteada por todas las prácticas pedagógicas que guiaban el proyecto. Se valoró el proceso y todo lo que fue significativo en la formación para acceder a las informaciones y experiencias que generarán la potestad de defenderse ante dificultades particulares y/o sistémicas, generadas por desconocimiento ante el sistema integrado de salud, la legislación y los medios y mecanismos de reclamo.

Así fue que el teatro del oprimido funcionó una vez más como ensayo para la vida, para tomar la voz y las acciones por nuestra cuenta y dejar de dar

esa potestad a otros personajes. Aún queda muchísimo trabajo por hacer, para darle continuidad a esta experiencia.

Desde el punto de vista conceptual, el equipo basó su trabajo en el concepto de la determinación social de la salud. Este concepto no fue abordado en profundidad ni con el cuerpo docente ni con el estudiantado.

Esto se consideró una debilidad, dado que puede haber generado dificultades a la hora de entender la experiencia, por parte de los y las docentes de secundaria y del estudiantado. Hubiese sido favorable realizar un encuentro específico sobre la temática, ya que podría haber actuado como punto de partida para el intercambio. Es probable que una instancia así hubiera sido articuladora con las que se hicieron posteriormente y hubiese sido beneficiosa para el desarrollo de la experiencia.

En relación con los resultados del relevamiento de la salud bucal, cuando comparamos los resultados de las condiciones de salud bucal obtenidos con los datos nacionales (Lorenzo y Álvarez-Vaz, 2018) para los y las jóvenes de 15 a 24 años del interior del país, nos encontramos con que el promedio de CPOD fue significativamente menor en la población estudiada, siendo el promedio nacional de 4,76% y el hallado en el presente estudio fue de 1,1%.

Esta diferencia podría explicarse por la diferencia de edades entre el rango etario utilizado en el relevamiento nacional (15-24 años) y el rango etario de las personas participantes del presente proyecto (14-16 años). Para la prevalencia de caries, medida en términos de porcentaje de sujetos con al menos una pieza cariada, perdida u obturada, también se encontraron mejores condiciones en las personas jóvenes estudiadas, siendo 46% la prevalencia encontrada, mientras que la prevalencia a nivel nacional era de 85%.

En cuanto al sangrado la situación es diferente, los datos nacionales arrojan una prevalencia de 42% y en la población de estudio se encontró un 56,1%. Este hallazgo podría explicarse por el momento del día en que se lograba examinar a los y las liceales, generalmente luego del recreo, momento en el que se encontraban en la boca restos de placa provenientes de la ingesta de alimentos durante el recreo.

Para los hábitos, al compararlos con la Segunda Encuesta Nacional de Factores de Riesgo realizada por el Ministerio de Salud Pública en el año 2016 (Ministerio de Salud Pública, 2013) para el tramo de quince a veinticuatro

años, vemos que el hábito de fumar es menor en los sujetos estudiados, siendo solamente un 5,4%, mientras que a nivel nacional es de 16,7%.

El consumo insuficiente de frutas y verduras, así como el consumo de alcohol (relata haber consumido alcohol en los últimos treinta días) están dentro de los datos esperados a nivel nacional.

Conclusiones

Se trató de una experiencia interdisciplinaria que permitió reforzar vínculos entre la Udelar con los liceos de las localidades mencionadas.

Analizando los objetivos, para el caso de los y las estudiantes estos se cumplieron en su totalidad, hubo buena receptividad por su parte y compromiso con respecto al proceso de trabajo en los diferentes encuentros, finalizando con una propuesta de intervención concreta para abogar por el derecho a la salud bucal.

En particular, los y las estudiantes del segundo ciclo de La Paloma participaron con mucho entusiasmo, compromiso y responsabilidad y concurren sistemáticamente a todas las instancias de teatro imagen que se desarrollaron en la ciudad de Rocha, trabajando con estudiantes de tercer año.

Con respecto a los y las docentes de secundaria, se considera que debieron trabajar y fortalecer el vínculo interinstitucional, más allá del cuerpo docente involucrado, con las autoridades de cada institución y entre los equipos docentes (FO-Udelar – liceos) previo a la intervención.

En cuanto a las condiciones de salud bucal del estudiantado, se encontró una mejor situación en cuanto a caries, con respecto a la existente a nivel nacional y una situación periodontal dentro de lo previsto.

Para los hábitos se halló una frecuencia menor del hábito de fumar, mientras que el consumo de alcohol y de frutas y verduras se encuentra en los rangos esperados.

Referencias

Boal, A. (2012). *A Estética do Oprimido*. Barcelona, España: Alba.

Boal, A. y Merlino, M. (2008). *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido*. http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/boal_augusto_-_juegos_para_actores_y_no_actores.pdf

- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Fac. Nac. Salud Pública, 31* (La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva)), 13-27. http://www.observatoriorh.org/sites/observatoriorh.org.saludinternacionalesalvador/files/webfiles/fulltext/determinacion_social_salud.pdf
- Crespo, M. I., Riesgo, Y. De la C., Laffita, Y., Torres, P. A. y Márquez, M. (2009). Promoción de salud bucodental en educandos de la enseñanza primaria: motivaciones, estrategias y prioridades odontopediátricas. *Medisan, 13*(1), 1-13.
- Hechavarria, B. O., Venzant, S., Carbonell, M. De la C. y Carbonell, C. (2013). Salud bucal en la adolescencia. *Medisan, 17*(1), 117-125.
- Lorenzo-Erro, S. M., Álvarez, R., Skapino, E., Massa, F., Moliterno, P., Fabruccini, A. y Musto, M. (2020). Salud bucal y enfermedades no transmisibles en pacientes de un centro de enseñanza universitaria, Montevideo-Uruguay. Parte 1. *Odontoestomatología, 22*(36), 55-64. <https://doi.org/10.22592/ode2020n36a7>
- Lorenzo-Erro, S. M., Fabruccini, A., Álvarez, R. y Massa, F. (2021). Salud bucal y enfermedades no transmisibles en pacientes de un centro de enseñanza universitaria, Montevideo-Uruguay. Parte 2. *Odontoestomatología, 23*(37), 1-7. <https://doi.org/10.22592/ode2020n36a7>
- Lorenzo, S. M. y Álvarez-Vaz, R. (2018). *Relevamiento Nacional de Salud Bucal de Jóvenes y Adultos Uruguayos 2011*. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18508/1/Lorenzo_Encuesta.pdf
- Ministerio de Salud Pública de Uruguay y República Oriental del Uruguay. (2008). *Catálogo de Prestaciones PIAS*.
- Ministerio de Salud Pública de Uruguay. (2013). *2^{da} Encuesta Nacional de Factores de Riesgo de Enfermedades no Transmisibles*. http://www.who.int/chp/steps/2DA_ENCUESTA_NACIONAL_final_WEB22.pdf?Ua=1
- Organización Mundial de la Salud. (1997). Encuestas de salud bucodental. *Organización Mundial de la Salud, 5*(4), 84. <http://books.google.com/books?Id=q21Cqq7F9IMC&pgis=1>

Poder Legislativo (2011). *Ley N.º 18.211. Sistema Nacional Integrado de Salud. Normativa referente a su creación, funcionamiento y financiación.* 1-15. Uruguay. <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/accesotextoley.asp?Ley=18211&Anchor=>

Sheiham, A. & Watt, R. G. (2000). The Common Risk Factor Approach: A rational basis for promoting oral health. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 28(6), 399-406. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0528.2000.028006399.x>

Universidad de la República, Facultad de Odontología y Ministerio de Salud Pública. (2015). *La salud bucal una prioridad para la integralidad del Sistema Sanitario de Calidad.* Montevideo, Uruguay.

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidadendialogo@una.cr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.12-2.6>

Propuesta lúdica de educación para la paz

A Ludic Proposal for Peace Education

Evelyn Cerdas Agüero

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

evelyncer@yahoo.com



<https://orcid.org/0000-0003-1214-6982>

Recibido: 5/10/2021 • Aceptado: 17/06/2022

Resumen. Este trabajo tiene como objetivo fomentar un proceso pedagógico de educación para la paz (EP) para el trabajo con grupos (niñez y adolescencia) para la promoción y construcción de una cultura de paz a partir de un abordaje lúdico y vivencial. Es una propuesta lúdica de educación para la paz basada en seis ejes temáticos: cultura de paz, comunicación para la paz, cooperación para la paz, transformación y solución pacífica de conflictos, prevención de la violencia escolar y nuestros derechos (componente de educación en derechos humanos). Se concluye que la EP es un proyecto pedagógico y un derecho humano que busca promover la comprensión entre las personas y los pueblos y el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan relaciones sociales más armoniosas y respetuosas de la dignidad humana.

Palabras clave: educación para la paz, lúdica, juego, paz, propuesta pedagógica

Abstract. This text aims to encourage a pedagogical process of education for peace in order to work with different groups (children and adolescents) to promote and build a culture of peace based on a ludic and experiential approach. It is a ludic educative proposal for peace based on six topics: peace culture, communication for peace, transformation and peaceful resolution of conflicts, scholar violence prevention, and our rights (human rights education component). It concludes that peace education is a pedagogical project and a human right that promotes the understanding between individuals and the development of skills, knowledge, and attitudes that allow harmonic social relations in order to respect human dignity.

Keywords: peace education, ludic, game, peace, pedagogical proposal

Se considera importante realizar aportes en la educación para la paz (EP) que se puedan compartir como una forma de contribuir con las personas educadoras y con quienes facilitan el proceso de EP, de manera que se multipliquen de diversas formas en procesos grupales para promover una cultura de paz.

Así, este trabajo tiene como objetivo fomentar un proceso pedagógico de educación para la paz (EP) con grupos (niñez y adolescencia) para la promoción y construcción de una cultura de paz a partir de un abordaje lúdico y vivencial.

Se trata de compartir elementos teóricos y las estrategias para abordar temas de cultura de paz por medio de la metodología de los juegos cooperativos como fundamento para un proceso de aprendizaje participativo, crítico, colectivo y de disfrute.

La propuesta que se plantea gira en torno a la comprensión de la educación para la paz como una educación para la transformación, tanto individual como social, como menciona Jara (2018) al referirse a la educación popular.

De igual forma, creemos que es también el propósito de la EP ser una “praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo”.

En este sentido, es importante reconocer que el logro de una cultura de paz es un proceso complejo y evolutivo que se vincula con elementos sociohistóricos, culturales y políticos, pero que sobre todo es un proceso dinámico que dura toda la vida, en el cual hay que ir paso a paso con los diversos devenires sociales.

Ante este panorama, es importante reconocer que la EP no es solo para el individuo, también para las colectividades y las sociedades, porque se reconoce que en la educación se dan procesos de interacción social en los que median muchos elementos que es necesario considerar.

Sin embargo, es importante notar que la educación para la paz se centra en el individuo como sujeto capaz de transformarse y de transformar, de incidir en los cambios que se pueden dar en la realidad social.

Es así como en esta forma de educación se habla de un sujeto, actor o actriz protagonista de la sociedad, que trasciende los espacios individuales, porque hay una transformación hacia una conciencia crítica de la realidad social de la cual es parte, y asume una responsabilidad al formar parte de una determinada comunidad, lo cual permite trascender la conciencia de individualidad, respetando que esta individualidad es también autonomía para tomar decisiones, dar opiniones y establecer formas de conducta y prácticas en su vida, situación

que no lo aleja del impacto que dichos elementos pueden tener en la sociedad, meramente haciendo alusión a sus derechos o intereses privados.

También, es importante reconocer que en el ámbito de la EP el sujeto se reconoce como ser social, como actor participante con capacidades para incidir y afectar las comunidades en las que se desarrolla, está ligado de forma ineludible al contexto en el cual está inmerso y por ende a la sociedad a la cual pertenece.

Es así como hay una relación de interdependencia en la cual ese sujeto que es una persona tiene incidencia en la sociedad y la misma influye en la construcción de este sujeto que es social y también se forma en las normas, los valores y las prácticas de esta sociedad.

En este sentido, se propone que el sujeto, la persona en su subjetividad y como parte de una colectividad, es el centro del proceso pedagógico, porque es capaz de transformar y transformarse. Así, no se mira a la persona como sujeto aislado, sino como parte de una comunidad, puesto que la educación para la paz es una forma de educar en comunidad.

Es importante también reconocer que la EP permite incidir de forma positiva en realidades con elementos violentos y fortalecer aquellos que promueven la paz, sobre todo permite que las personas tengan las posibilidades de asumir un rol protagónico en la sociedad y fortalecer las capacidades que les permiten hacerlo.

¿Qué es la educación para la paz?

La educación para la paz es un proyecto pedagógico y un derecho humano dirigido a la comprensión entre las personas y los pueblos, el desarrollo cognitivo, actitudinal y afectivo, es una educación integradora, no solo porque abarca el derecho a la educación y el derecho a la paz, sino porque es interdependiente con otros derechos humanos y reconoce las relaciones entre estos para la realización de la paz.

En lo referente a la educación como un derecho humano, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Asamblea General de Naciones Unidas, 1966) indica que esta debe orientarse a promover el desarrollo del ser humano, el reconocimiento de su dignidad, el respeto por los derechos y las libertades fundamentales, la comprensión, la aceptación y la amistad.

De forma que se trata de una educación que se centra en el ser humano y los grupos, sus derechos y sus interacciones, en las relaciones en la sociedad caracterizadas por el respeto, en las que se valore la dignidad de cada persona y se promuevan conocimientos y habilidades para la vida.

Es, además, una educación hacia el empoderamiento y la libertad; según decía Freire (2006), es liberadora, al promover que las personas asuman un compromiso y permite que exista el reconocimiento del sujeto como protagonista capaz de transformar.

De igual forma, la paz como derecho humano es concebida como un derecho individual y colectivo, donde el sujeto titular es el individuo y los pueblos o las naciones, es decir, tiene dos dimensiones, una colectiva y otra individual, lo cual implica, como plantea Alemany (2010), que el beneficiario de la paz es el ser humano como sujeto concreto y protagónico.

Este derecho se visibiliza en el artículo 28 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Asamblea General de Naciones Unidas, 1948) al aludir al derecho de todas las personas a vivir en paz, en el que sea factible el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

También, la *Declaración sobre la Preparación de las Sociedades para Vivir en Paz* (Asamblea General de Naciones Unidas, 1978) proclama que tanto las personas como los Estados y la humanidad en general tienen derecho a vivir en paz.

Por otra parte, la *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz* (Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz, 2010) visibiliza la paz como un valor universal y a la vez plantea la interdependencia con los derechos humanos, pues es necesario el reconocimiento de estos para su realización.

Además, se reconoce que el derecho a vivir en paz y sin violencia es parte de la vida de cada persona y de la vida en comunidad, de manera que permite una forma armoniosa de vida y de relacionarse entre las personas y los grupos, es decir, una cultura de paz que busca una convivencia pacífica, el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, así como la lucha por una mejor calidad de vida.

En este sentido, parte de una cultura que constantemente se reconstruye y construye en los procesos históricos de las sociedades. Así, el derecho humano a la paz

no se limita a la estricta ausencia de conflictos armados (paz negativa); tiene también una dimensión positiva, orientada a alcanzar tres objetivos, a saber: en primer lugar, satisfacer las necesidades básicas de todos los seres humanos, con miras a erradicar la violencia estructural originada en las desigualdades económicas y sociales existentes en todo el mundo. En segundo lugar, eliminar la violencia cultural (que engloba la violencia de género, intrafamiliar, en la escuela, en el puesto de trabajo,

etc.). Y, en tercer lugar, la paz positiva requiere el efectivo respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales de todos, sin discriminaciones indebidas. (Villán, 2017, p. 25)

Además, es importante considerar que, como se observó en párrafos anteriores, este derecho se reconoce en las normas internacionales. La *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) alude al derecho de todas las personas a vivir en paz (artículo 28), la *Declaración sobre la Preparación de las Sociedades para Vivir en Paz* (1978) menciona que toda la humanidad tiene este derecho (párr. 4) y lo formula desde dos dimensiones, la individual y la colectiva (artículo 1) y la *Declaración sobre el Derecho a la Paz* (Asamblea General de Naciones Unidas, 2016) indica que “toda persona tiene derecho a disfrutar de la paz de tal manera que se promuevan y protejan todos los derechos humanos y se alcance plenamente el desarrollo” (art. 1).

El reconocimiento del derecho humano a la paz implica acciones para su vivencia y realización en la sociedad, esta es la tarea fundamental de la EP, en la cual se reconoce la necesidad del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, procesos y prácticas que permitan su realización.

Ante estos planteamientos, esta propuesta se considera importante, porque la EP promueve la participación plena y efectiva de las personas en la comunidad y en la sociedad, genera herramientas para empoderarse y reconocer su rol en la construcción de una cultura de paz por medio de la participación en procesos personales, sociales, económicos, políticos y culturales en los diversos espacios en los que se desarrollan.

Además, busca generar nuevas propuestas para construir la paz en la realidad desde la participación y la voz de diversos protagonistas en la comunidad.

La realidad es que la paz no se queda en la norma y que la misma jurisprudencia vincula la paz con una forma de vida, con la justicia social, la calidad de vida, las formas de relacionarse y de reivindicar los derechos humanos, como un proceso en constante cambio e inacabado, una “paz imperfecta” que permite que el ser humano y los colectivos busquen “construirse día a día en todos los escenarios, facilitando el análisis de ideas, valores, actitudes y conductas relacionadas con la paz” (Martín, 2015, p. 243).

Es así que la EP es una educación centrada en el ser humano, en la confianza de que puede transformarse y transformar las realidades históricas, sociales, políticas y culturales, hacia realidades más justas y equitativas, es una educación basada en valores, por ende, no es neutral, es una educación ética y política.

La *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz* (Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz, 2010) sostiene que la educación para la paz es un derecho y además es un fundamento en los sistemas educativos, y debe generar “procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo; incorporar una perspectiva de género; facilitar la resolución no violenta de los conflictos; y ayudar a pensar las relaciones humanas en el marco de una cultura de la paz” (art. 2).

Así, la EP no solo implica el desarrollo cognoscitivo, sino afectivo y práctico, basada en la responsabilidad social, la solidaridad, la igualdad, la comprensión crítica de la realidad, el trabajo en grupo y la no violencia (Unesco, 1974).

Además, tiene una ruta que busca promover el respeto y la comprensión, las capacidades para la comunicación, el reconocimiento de los derechos y deberes de las personas, la comprensión y la solidaridad, la participación, la visión positiva de la paz, la eliminación y prevención de las diversas formas de violencia, el respeto a la vida, el derecho a vivir en paz, la valoración y el respeto por la diversidad de la vida y las culturas y la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales (Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz, 2010; Unesco, 1974), entre otros aspectos cuyo eje central son el respeto a la dignidad del ser humano en todas sus formas.

Así, la EP tiene fundamentos que implican una serie de compromisos individuales y sociales para la transformación de la sociedad, como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir en unidad y aprender a ser (Delors, 1996), y parten de un proceso caracterizado por la interiorización y vivencia de valores, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades en un marco contextual dado y vinculado con las realidades.

Sobre la educación para la paz en Costa Rica

Es importante destacar que la EP se plantea en el marco de un contexto costarricense en el cual se establece la importancia de la construcción de la paz.

La *Constitución Política de Costa Rica* (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1949) aborda de forma explícita, en los artículos 1, 12, 20, 21, 26 y 50, una visión de paz vinculada a la democracia, la libertad, la independencia, la no esclavitud, el respeto a la vida, la realización de reuniones pacíficas y la búsqueda del bienestar de las personas.

No obstante, es importante recalcar que los derechos humanos se interrelacionan, por lo que este derecho mencionado se vincula con otros derechos y

garantías mencionados en la constitución, entre los que se puede mencionar el derecho a la propiedad privada y al domicilio privado (art. 23, 24, 45), a la no esclavitud ni tratos crueles (art. 40), a la libertad de expresión e información (art. 28, 29,30) y a la igualdad (art.33).

Aunado a esto, en Costa Rica la Ley Fundamental de Educación (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1957) establece que uno de los fines de la educación costarricense es la formación en la conciencia de los deberes, los derechos y las libertades fundamentales, el respeto a la dignidad humana y asumir una responsabilidad ante estos actos; favorecer el desarrollo pleno de la personalidad humana; formar para la vida en democracia, asumir la responsabilidad de forma individual y colectiva (comunidad); la solidaridad y la comprensión entre las personas.

Es así como estos fundamentos en esta ley indican una serie elementos que forman parte de la educación para la paz. El *Código de la Niñez y la Adolescencia* (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1998) también plantea la necesidad de que las personas menores de edad desarrollen sus potencialidades en entornos de paz (art. 56), las cuales se vinculan con el ejercicio de la ciudadanía, el respeto de los derechos humanos, “los valores culturales propios y el cuidado del ambiente natural, en un marco de paz y solidaridad”.

La Ley General de la Persona Joven (2002) menciona la importancia de que las personas jóvenes tengan un desarrollo integral fundamentado en la solidaridad, la igualdad y la equidad, valores que son parte de una cultura de paz y que la EP asume como parte de sus principios.

También, en su artículo 2 establece que las personas jóvenes (entre 12 y 35 años) tienen derecho al desarrollo integral por medio del ejercicio de sus derechos, acceso a las oportunidades, al desarrollo espiritual, social, afectivo, ético, cognoscitivo, físico, moral y material y a la participación activa, claramente estos componentes del desarrollo son importantes y bases fundamentales en la construcción de una cultura de paz.

La Ley sobre Resolución Alternativa de Conflictos y Promoción de la Paz Social (1997, en su artículo 1, hace alusión a que “toda persona tiene derecho a una adecuada educación sobre la paz, en las escuelas y los colegios, los cuales tienen el deber de hacerles comprender a sus alumnos la naturaleza y las exigencias de la construcción permanente de la paz”. Es importante retomar que en esta se expresa de forma clara el derecho a la educación para la paz como parte de la educación costarricense.

Este marco jurídico expresa la necesidad e importancia de una educación para la paz acompañada del respeto a los derechos humanos, que, además, muestra una visión de la sociedad que se quiere construir, basada según lo anterior en el desarrollo de potencialidades para el ejercicio de una ciudadanía participativa, solidaria y libre, en la que se reconoce la dignidad humana.

El juego y el disfrute de jugar

El juego es considerado un elemento inherente al ser humano, que forma parte de los procesos de socialización desde la infancia; aunque no es solo parte de esta etapa, se ha relegado a esta en sus formas más libres. También el juego es parte de los procesos pedagógicos que permiten aprendizajes individuales y grupales en todas las edades, además, es fuente de alegría, de disfrute, de participación y de compartir.

De acuerdo con Huizinga (2007, el juego no se refiere a la vida ordinaria, sino que es la recreación de otra, que puede ser imaginada, construida en el proceso y que también puede reflejar elementos de la realidad. “El juego no es la vida ‘corriente’ o la vida ‘propiamente dicha’”.

“Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia” (p. 21), así, el juego tiene una función primordial en el desarrollo humano, ya que recrea y refleja parte de la realidad, a la vez que implica libertad, sentido, sucede en sí mismo y está fuera de la vida corriente, pero no implica que no pueda gestionar su transformación. En este se dan diversas relaciones que tienen sentido, al ser trasladadas a la realidad y a las interacciones humanas en diversos contextos.

Garaigordobil (2003) plantea que el juego contribuye con diversos aspectos, tales como el intelecto, porque jugando se aprende, se tienen nuevas experiencias y se adquieren conocimientos y estrategias para solucionar problemas, además estimula el pensamiento, la generación de ideas, de propuestas, la comunicación y la creatividad; también estimula la sociabilidad, porque genera un espacio de interacciones que permite la comunicación, el desarrollo de habilidades, la expresión, la comprensión, conocer a las personas y construir espacios de confianza; el desarrollo afectivo y emocional, porque genera placer, alegría, diversión, empatía, solidaridad, libertad y espacios para la participación y la expresión.

Propuesta metodológica

Las metodologías participativas: el taller y los juegos cooperativos

Las metodologías participativas son de gran importancia en los procesos educativos, tanto formales como no formales, porque permiten un espacio compartido en el

que se promueve la reflexión, el análisis, la expresión de diversas opiniones, la vivencia, la solución de conflictos, la cooperación y la solidaridad.

Además, tienen gran relevancia en la EP y los derechos humanos, porque no son estructuras rígidas, sino que abren un campo de oportunidades para que las personas se expresen y profundicen en aspectos vinculados con la cultura de paz y los derechos humanos, en las realidades y vivencias vinculadas con estos temas y, por supuesto, en las propuestas de transformación personal, comunitaria y social que implican desde cambios actitudinales hasta la toma de acciones individuales y colectivas.

Asimismo, las metodologías participativas dan importancia a las experiencias de las personas, sus conocimientos y aprendizajes. En este sentido, son consideradas sujetos activos que develan su derecho a la participación, esto también implica que le dan valor al potencial que tienen las personas participantes vinculado con la inteligencia, las habilidades, los principios, los valores, la creatividad y las motivaciones dentro de un contexto que ha sido configurado también por la historia, las personas y el contexto.

Las metodologías participativas se basan en la realidad de las personas, sus vivencias, creencias, conocimientos, opiniones, actitudes, prácticas y aprendizajes para lograr un proceso de reflexión y análisis no solo sobre estas, sino sobre cómo inciden en la realidad y viceversa, y que esto les permita reconocer las posibilidades de transformación y de incidir en la realidad.

En este sentido, permiten motivar los cambios en las actitudes de las personas, de forma que puedan impactar en la transformación de conductas y en las relaciones sociales, esto de la mano con los procesos de sensibilización y reconocimiento de la realidad, para que cada persona se empodere como sujeto de cambio. Lo anterior trasciende el ámbito individual y grupal para realizar acciones hacia el ámbito colectivo (externo, comunitario, social, nacional, internacional).

De acuerdo con Agrelo (2011), las metodologías participativas se refieren a una forma de comprender y abordar los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento, en estas las personas participantes son “(...) agentes activos en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento” (p. 2), esto implica que la persona que facilita el proceso, docente o facilitadora, es quien guía de forma activa y horizontal los espacios de aprendizaje. Además, genera espacios para los procesos, promueve el compromiso entre las personas participantes y se caracteriza por ser vivencial.

Asimismo, las metodologías participativas generan una serie de procesos intelectuales que permiten el desarrollo del proceso al “realizar asociaciones, relaciones, abstracciones, formular conclusiones, análisis o síntesis, de forma activa y consciente” (Jara, 2018, p. 9). En estas los procesos educativos se basan en situaciones concretas vividas por los y las participantes, en situaciones que permiten un acercamiento a la realidad y la vivencia de experiencias que posibilitan el análisis de realidades desde lo individual hasta lo colectivo.

Son metodologías que promueven la participación activa de las personas, contribuyen a que se apropien de los temas en los que se trabaja y, además, las personas participantes favorecen con sus propias experiencias el análisis de estos, quienes a la vez se conciben como agentes de transformación de la realidad y constructoras del conocimiento. Aunado a esto, dichas metodologías permiten relaciones más horizontales en un ambiente de respeto en el cual todos y todas tienen derecho a participar.

Así las cosas, podríamos decir que las metodologías participativas son un marco conceptual por medio del cual se abordan los procesos de educación, en tanto son un fundamento de los procesos de aprendizaje para empoderar a los sujetos, con derechos y capaces de incidir en la realidad.

Por otro lado, hablamos de los métodos, que en este caso se refieren a lo que se ajusta a las metodologías, por ende, participativos, y que permitirán llevar a cabo el proceso, en este caso estaríamos hablando de nuestra propuesta, que son los talleres.

De acuerdo con Jara (2018), los métodos se refieren a “diferentes *formas o maneras de organizar los procesos específicos de trabajo popular*, en función de situaciones concretas y objetivos particulares a lograr” (p. 6).

Los talleres son importantes porque permiten el trabajo grupal, a lo que hace referencia su etimología del latín *atelier*; cuyo significado es ‘el lugar donde se hacen trabajos manuales’, es decir, el trabajo se realiza con, entre y por las personas, aludiendo a una labor que implica acción, creatividad e interacción.

Un taller, de acuerdo con Cano (2012), es un dispositivo para trabajar con y en grupos, obedece a objetivos particulares, para lo cual se utilizan diversas técnicas, “permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (p. 33).

Es un espacio que permite a los y las participantes la vivencia, la reflexión y la información en temas específicos que involucran el pensar, el sentir y el hacer en un proceso de aprendizaje lúdico, creativo y divertido.

Según Torio (1997), el taller en el ámbito pedagógico se caracteriza por una dedicación completa en tiempo y espacio, así como una transformación de ambos elementos; favorece un desarrollo más integral de la persona en el área cognitiva, afectiva, social y de la imaginación, incluso física; contribuye a que el aprendizaje se vincule a la interacción con las otras personas participantes; permite la manifestación de diferentes formas de lenguaje expresivo; da pie a que cada persona se desarrolle de forma autónoma; favorece la toma de decisiones y responsabilidades individuales y colectivas.

Además, los talleres, desde una visión pedagógica no tradicional, permiten la integración de la teoría, la práctica y la vivencia en los procesos de aprendizaje, de forma que no es un espacio estático, sino enriquecedor y activo en la dinámica grupal. Esto es a la vez respaldado en la integración grupal, que permite un desenvolvimiento individual más integral que implica no solo los elementos cognoscitivos, sino también socioafectivos. A la vez que posibilitan que en los procesos se lleven a cabo reflexiones individuales y colectivas acerca de la realidad cotidiana, las vivencias y los aprendizajes, así como diversas actividades participativas y cooperativas.

El punto de partida de los talleres en esta propuesta se basa en el carácter vivencial, puesto que de lo que se trata es de la formación en valores y actitudes que promueven el respeto, la igualdad, la solidaridad, la comprensión, la aceptación de las diferencias y el respeto de la dignidad humana que se manifiesta en las prácticas sociales y en la actitud crítica para comprender la realidad y buscar alternativas para su transformación desde los espacios individuales y colectivos.

En cada taller se implementa el trabajo en equipo y cooperativo, se brindan oportunidades para que los y las participantes asuman la responsabilidad sobre sus propios aprendizajes y experiencias, puedan manifestar sus opiniones, cuestionar, reflexionar y hacer aportes en un ambiente creativo, respetuoso y lúdico. En este, los y las participantes aportan al proceso de aprendizaje de forma activa, pues las personas comparten la información, aprenden unas de otras y trabajan de forma conjunta para el logro de objetivos comunes.

Además, los talleres permiten la posibilidad de que en los procesos se lleven a cabo reflexiones individuales y colectivas acerca de la realidad cotidiana, las vivencias

y los aprendizajes, así como diversas actividades participativas y cooperativas. Es así como estos se basarán en las técnicas de los juegos cooperativos.

Los talleres diseñados para los niños y las niñas se basan en el juego, la participación, la cooperación y la vivencia, se adecuan a las edades y a las habilidades, se facilitan juegos y técnicas escritas y de lectura, auditivas, visuales, de actuación y juegos de rol. El juego es lo que predomina en los talleres, sin embargo, la intensidad de este varía de acuerdo con el grupo y la edad, por lo que se trabaja con una serie de juegos por edades.

Asimismo, se promueve la participación oral en momentos de reflexión para compartir aprendizajes, sentimientos y opiniones; el movimiento y la imaginación también son elementos importantes. Los grupos se conforman por aproximadamente veinte o veinticinco niños y niñas; el o la docente colabora en el proceso.

Los talleres con jóvenes de colegio y adolescentes se trabajan en grupos de hasta treinta personas, en estos se utilizan diversas técnicas del juego, como juegos vivenciales, juegos de rol, dramatizaciones, sociodramas, lectura, escritura y dramatización de cuentos, elaboración de papelógrafos, *collages* y propuestas escritas.

Los talleres con docentes, estudiantes y líderes comunales (personas adultas) permiten integrar las experiencias y las necesidades de los y las participantes con los objetivos de los talleres; son un espacio para que las personas participen en un proceso de aprendizaje vivencial en el cual logren conocimientos y aprendan las técnicas, de tal manera que las puedan multiplicar con los grupos con los que trabajan y así facilitar los procesos de aprendizaje.

Son talleres basados en las diversas técnicas de los juegos cooperativos, enfocándose en ejes temáticos específicos, por lo tanto, se explican las técnicas que se utilizan, los objetivos de cada una, las diversas estrategias para utilizarlas, posibles modificaciones y temas con los que se pueden trabajar.

En estos también se brindan espacios de retroalimentación y reflexión en los que los y las participantes tienen la oportunidad de compartir sus experiencias y aprendizajes, expresar sus sentimientos y dar sus puntos de vista acerca de la forma en que se podrían modificar o utilizar las técnicas y actividades acorde con los temas, objetivos y grupos con los que trabajan.

Se reconoce que para multiplicar procesos es necesario que las personas que lo implementarán lo puedan vivenciar como una experiencia positiva, creativa, lúdica y constructiva (ver tabla 1).

Tabla 1

Aportes de las técnicas participativas al proceso educativo

- Permite un proceso colectivo de discusión y reflexión.
 - Motiva la socialización de aprendizajes, conocimientos de forma individual y grupal.
 - Incentiva aportes de las experiencias particulares de cada participante.
 - Enriquece la experiencia de la colectividad.
 - Genera creación y aportes colectivos desde las contribuciones de cada persona.
 - Generación del conocimiento entre la colectividad, donde cada participante es creador/a de este.
-

Nota. Con base en Vargas y Bustillos, 1990

Por otra parte, se suman las técnicas que se refieren a “instrumentos y herramientas concretas que permitirán hacer viable cada paso del proceso” (Jara, 2018, p. 6), que en la actual propuesta es el juego, en esencia los juegos cooperativos. El juego se constituye como parte de las técnicas catalogadas de la siguiente manera:

- Vivenciales, porque crean situaciones ficticias de las cuales forman parte.
- De actuación, cuyo elemento principal es la expresión corporal, por medio de las cuales se representan situaciones.
- Comportamientos y formas de pensar (sociodrama, juegos de rol, el cuento dramatizado)
- Auditivas y audiovisuales, es la utilización de sonidos e imágenes (música, videos).
- Visuales, se refieren a las gráficas (dibujos y símbolos) y a las escritas (textos, papelógrafos, fichas) (Vargas y Bustillos, 1990).

Los juegos cooperativos, en particular, permiten explorar y facilitar soluciones creativas en un entorno libre, propician las relaciones empáticas y de cooperación, la participación, el liderazgo, la comunicación asertiva, el aprendizaje de los errores, la búsqueda consensuada de soluciones, promueve el aprendizaje de valores y habilidades para la convivencia y da espacio para valorar positivamente el éxito de otras personas.

Además, implican juegos vivenciales, juegos de rol, dramatizaciones, socio-dramas, lectura, escritura y dramatización de cuentos, elaboración de pape-lógrafos, *collages*, propuestas escritas, danzas cooperativas, música, videos, dibujos, entre otros.

Es así como se hace referencia a juegos (actividades lúdicas) no tradicionales que buscan generar espacios vivenciales de aprendizaje caracterizados por la participación, la diversión y la cooperación, basados en la libertad y el respeto a la dignidad humana.

(...) propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad en los juegos promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad. Facilitan el encuentro con los otros y el acercamiento a la naturaleza. Buscan la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales. Las personas juegan con otros y no contra los otros; juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros. (Pérez, 1998, p. 1)

Los juegos cooperativos no implican competitividad, ganar o perder el premio, o determinar quién es mejor, por el contrario, buscan que no haya perdedores ni perdedoras, sino que todas las personas ganen, pues tienen metas comunes.

De acuerdo con Velázquez (2014), estos juegos se refieren a una actividad lúdica en la que no hay oposición entre las acciones de quienes participan, pues estas acciones están dirigidas a una meta común o a varios objetivos que permitirán el logro de la misma.

Propuesta pedagógica para la paz

Cultura de paz

La cultura de paz se refiere a una cultura en la cual los elementos que la conforman se hayan fundamentados en valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, la no violencia, la soberanía, la solución pacífica de los conflictos, el respeto y la promoción de los derechos humanos, el desarrollo, la protección del medio ambiente, la igualdad, la libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y la diversidad cultural, en un entorno que favorezca la paz (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999).

Esta es además catalogada como indispensable para el reconocimiento y respeto de la dignidad humana: “La cultura de la paz y la educación de la humanidad

para la justicia, la libertad y la paz son indispensables para la dignidad de los seres humanos” (Asamblea General de Naciones Unidas, 2016, p. 5).

Es así como la constante construcción de una cultura de paz es considerada como un proceso que implica determinadas actitudes y acciones hacia alternativas pacíficas de manejar, transformar y resolver conflictos y nuevas formas de relaciones humanas que permitan la transformación de estas hacia formas de convivencia más respetuosas y justas.

Lo anterior implica el desarrollo de habilidades para la vida, tales como la cooperación, relaciones más empáticas y nuevas formas de percibir la realidad y de usar el poder (menos autoritarias, como el “poder integrativo”) (Martínez, Comins y París, 2009), así como la comunicación para la paz y diversas formas de asumir la responsabilidad individual y colectiva en la sociedad.

Este proceso implica trascender de la opresión a la libertad y al empoderamiento, de las conductas y actitudes violentas hacia aquellas pacíficas, del odio y la venganza al amor y la comprensión, de la exclusión a la igualdad, la participación y la inclusión y de la inequidad y la injusticia a la equidad, la solidaridad y la justicia social.

Para Boulding (2000), los valores y las prácticas de esta cultura de paz son una motivación y un compromiso para que el ser humano continúe haciendo intentos, logrando aprendizajes y desarrollando nuevas habilidades para tratar con la impaciencia, el deseo de ejercer poder sobre otros/as y la avaricia que genera la violencia.

La cultura de paz se refiere también a aquellos aspectos de una cultura que justifican y legitiman la paz directa y la paz estructural (Galtung, 2003), en este sentido, es una paz que se construye en y desde la realidad, enmarcada en un contexto permeado por violencias culturales y estructurales.

El hecho es que la cultura de paz y sus aspectos se centran en las acciones que los seres humanos pueden hacer para su realización, por lo que esta no se logra sin la participación activa de las personas, puesto que es “un marco diferente de acción caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural (simbólica)” (Jiménez, 2009, p. 156).

Esto también lo menciona Martín (2015) al hacer referencia al *empoderamiento pacifista*, en el sentido de transformar la realidad de forma constructiva y pacífica por medio de procesos en los cuales la paz, la transformación pacífica de conflictos, la satisfacción de necesidades y el desarrollo de capacidades humanas ocupan el espacio personal, político y público (ver tabla 2).

Tabla 2
Cultura de paz

Eje temático	Objetivo general	Subcategorías Sub-ejes temáticos	Objetivos específicos	Contenidos
Cultura de paz	Fomentar un proceso de aprendizaje vivencial hacia el reconocimiento de la importancia de la construcción conjunta de una cultura de paz desde la cotidianeidad	Juntos/as por una cultura de paz	<p>Que las personas participantes logren:</p> <p>Reconocer la importancia de construir una cultura de paz</p> <p>Reflexionar acerca del rol propio en la construcción de una cultura de paz</p>	<p>Cognoscitivos:</p> <p>Comprensión de lo que se entiende como una cultura de paz.</p> <p>Características y elementos de una cultura de paz</p> <p>Habilidades:</p> <p>Reflexión sobre actitudes y acciones para construir una cultura de paz</p> <p>Desarrollo de capacidades individuales y colectivas que contribuyen a la construcción de una cultura de paz.</p> <p>Actitudinales:</p> <p>Vivencia de actividades lúdicas que permitan valorar el rol propio en la construcción colectiva de la cultura de paz.</p> <p>Conciencia de la importancia de identificarse con las necesidades y los derechos de otras personas</p> <p>Disfrute de actividades lúdicas y cooperativas de forma individual y grupal</p>

continúa

Eje temático	Objetivo general	Subcategorías Sub-ejes temáticos	Objetivos específicos	Contenidos
		Convivencia pacífica	Potenciar acciones y actitudes individuales y colectivas para una convivencia pacífica	<p>Cognoscitivos:</p> <p>Comprensión de las habilidades y los elementos necesarios para una convivencia pacífica (escucha activa, autoafirmación, cooperación, aprecio por las diferencias, respeto, solución pacífica de conflictos)</p> <p>Habilidades:</p> <p>Práctica de actividades que permitan el desarrollo de la escucha activa, autoafirmación, cooperación, aprecio por las diferencias, respeto y solución pacífica de conflictos.</p> <p>Actitudinales:</p> <p>Valoración de la importancia de un autoconcepto positivo y de autoconfianza para una convivencia pacífica</p> <p>Sensibilización con respecto al compromiso individual y colectivo con la convivencia pacífica</p> <p>Disfrute de actividades lúdicas y cooperativas de forma individual y grupal</p>

continúa

Eje temático	Objetivo general	Subcategorías Sub-ejes temáticos	Objetivos específicos	Contenidos
		El derecho humano a la paz	Reflexionar acerca del derecho humano a la paz Reconocer la importancia de prácticas cotidianas en las que se respeta y reconoce el derecho humano a la paz.	<p>Cognoscitivos:</p> Comprensión acerca de las diversas concepciones de paz Reflexión crítica acerca de la paz como derecho humano Conocimientos acerca de derechos vinculados al derecho humano a la paz

Nota. Elaboración propia



Comunicación para la paz

Para la búsqueda constante y el esfuerzo por la construcción de la paz y la cultura de paz es necesaria la utilización de métodos en los cuales el diálogo es trascendental. En este sentido, se le da especial importancia al lenguaje como elemento base para el logro de la comunicación y la coherencia entre los medios y los fines para lograr cambios hacia la transformación social y cultural desde el espacio comunicativo.

La comunicación es vista como un proceso que se genera en la interacción humana, en este las personas comparten sentimientos, emociones, opiniones, ideas, conocimientos, pensamientos, etc. Es un proceso por medio del cual dos o más personas intercambian conocimientos y experiencias (León, 2005); en este la comunicación para la paz va más allá, pues es una forma de aportar a la vivencia de la paz y la construcción de una cultura de paz por medio de una comunicación sin violencia, en la cual se respete la dignidad humana.

Así, esta se refiere a la comunicación que permite la expresión asertiva de sentimientos y pensamientos, la escucha activa, el diálogo y la utilización de un lenguaje verbal y no verbal que dignifica a las personas. Se refiere a un proceso comunicativo que no daña, no causa inseguridad y no agrede a las personas, es respetuosa, sincera, honesta y permite la libertad de expresión.

Es una comunicación para la paz porque se entiende la paz como un derecho humano, por lo tanto, es una comunicación que implica el reconocimiento y respeto de este. A esto se refiere la *Declaración sobre la Preparación de las Sociedades para Vivir en Paz* (Asamblea General de Naciones Unidas, 1978), “reafirmando el derecho de las personas, los Estados y toda la humanidad a vivir en paz” (párr. 4), y en su artículo 1 también menciona que “toda nación y todo ser humano, independientemente de su raza, convicciones, idioma o sexo, tiene el derecho inmanente a vivir en paz”.

Es así como podemos hablar de que la comunicación es esencial para el ejercicio del derecho humano a la paz, ya sea de forma individual o colectiva, pero es una comunicación que como habilidad social debe deconstruirse y reconstruirse de manera constante, de forma que permita el fortalecimiento de capacidades para que esta sea una comunicación para la paz.

La comunicación debe ser horizontal, supone que las personas se reconozcan como iguales en dignidad y derechos, permitiendo espacios de confianza en

los cuales se puede participar y expresarse libremente, aceptar a las personas y sus diferencias, ser flexibles, reconocer intereses y sentimientos, escuchar de forma efectiva.

Además, debe ser asertiva, es decir, clara, congruente, abierta, honesta y respetuosa, en un espacio en el que se promueve que las personas expresen sus ideas, sentimientos y pensamientos sin dañar a las otras personas ni a sí mismas, mientras que, de igual forma, escucha y acepta las opiniones y expresiones de las otras personas.

La misma se caracteriza por permitir espacios de libertad para expresar ideas, opiniones y sentimientos en un entorno de respeto mutuo, de honestidad y de derechos, en el cual se respetan también las opiniones y los sentimientos de las otras personas.

Ante lo anterior es importante mencionar que la comunicación para la paz es una práctica que se fortalece en las capacidades de cada persona en las relaciones interpersonales, pero, además, como un derecho que permite ejercer las propias libertades y las de las otras personas.

La comunicación como una habilidad requiere ejercitarse, pero cuando esta se dirige a la paz se encuentra cargada de una serie de valores que justifican las actitudes, la toma de decisiones y las acciones que fomentan la paz. De forma que por medio de esta se respeta y promueva la dignidad de cada persona a través del diálogo, la afectividad, la cooperación, la comprensión y el reconocimiento mutuo como sujetos de derechos (ver tabla 3).

Cooperación para la paz

La cooperación es un componente esencial en la EP y en la cultura de paz, puesto que permite que las personas reconozcan que implica ir más allá del individualismo para trascender a un pensamiento en la colectividad, lo cual es a la vez un reconocimiento del propio rol en la comunidad, en los grupos y en la sociedad.

Ruiz y Omeñaca (2009) plantean que la cooperación es alcanzar las metas mientras que todos y todas también lo hagan, es decir, es pensar en las demás personas como un equipo, como una colectividad que genera acciones y actitudes para beneficio de todas las personas; independientemente del rol que cada quien desempeñe, este se reconoce y se desarrolla en beneficio mutuo.

Tabla 3

Comunicación para la paz

Eje temático	Objetivo general	Objetivos específicos	Contenidos
Comunicación para la paz	Potenciar un espacio vivencial para fortalecer capacidades para una comunicación asertiva	<p>Que las personas participantes logren:</p> <p>Poner en práctica elementos de la comunicación asertiva para fortalecer sus capacidades</p> <p>Vivenciar actitudes y conductas hacia el diálogo y respeto en espacios colectivos</p>	<p>Cognoscitivos:</p> <p>Comprensión de elementos que fortalecen u obstaculizan la comunicación asertiva.</p> <p>Reconocer las formas de comunicación no violenta</p> <p>Habilidades:</p> <p>Prácticas de comunicación no violenta</p> <p>Fortalecimiento de capacidades de escucha, expresión, diálogo y reconocimiento</p> <p>Actitudes:</p> <p>Aceptación, aprecio y respeto de diversas opiniones, sentimientos, emociones e ideas</p> <p>Valoración de la comunicación no violenta, la toma de decisiones consensuada, el diálogo, la escucha activa, la expresión de emociones y sentimientos</p> <p>Motivación de prácticas respetuosas, escucha activa y empatía</p> <p>Disfrute de actividades lúdicas y cooperativas de forma individual y grupal</p>

Nota. Elaboración propia

De acuerdo con Deustch (1949), citado por Velázquez (2012), se puede hablar de dos estructuras sociales, una cooperativa y una competitiva. La primera implica que cada persona o subgrupo puede únicamente alcanzar sus objetivos si las otras personas lo hacen, lo cual se denomina *interdependencia promotora de metas*; en este planteamiento se refleja un principio de alteridad en el que las personas deben pensar en las otras para realizarse, considerándose parte integral de una gran comunidad. La segunda implica lo contrario, un solo individuo o subgrupo alcanza sus metas, mientras que los otros no.

La cooperación es una expresión del cuidado del/de la otro/a, de la ética del cuidado que menciona Comins (2015), la cual va más allá del cuidado en el ámbito privado. “El respeto hacia las necesidades de los demás y la mutualidad del esfuerzo por satisfacerlas sustentan el crecimiento y el desarrollo moral” (p. 167). Es según la misma autora una visión nueva de las relaciones humanas, un concepto de intersubjetividad en el que se trata de comprender las necesidades de las otras personas y desarrollar la capacidad de empatía.

Lo anterior indica que la cooperación implica un reconocimiento de la existencia de relaciones de cuidado en las que se visualicen posibilidades de pensar en las otras personas, en sus necesidades y deseos a partir de realidades concretas que se correlacionan con actitudes y prácticas en las que se manifiestan las diversas formas del cuidar.

Aunado a esto, la Unesco (1974) establece una serie de principios rectores para la educación que son parte de la educación para la paz y en estos se esboza lo referente a la cooperación. En este sentido, asume que es fundamental la “comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación” (4.f), así como “la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero” (4.g).

Esto aclara la importancia de la responsabilidad social y la solidaridad entre las personas dentro de los espacios cotidianos, lo cual implica un reconocimiento de la cooperación como un valor necesario y parte del proyecto educativo para construir la paz.

La cooperación es un valor que se refleja en las actitudes y en las prácticas de reconocimiento de la incidencia individual y colectiva en el grupo y, por ende, en la sociedad, tejiendo miradas hacia las realidades de los/as otros/as y del contexto, es un mirar, sentir y pensar en los/as otros/as que mueve a la acción.

Es así como fomenta un proceso de ayuda recíproca que implica comunicación, escucha, empatía, coordinación de acciones y prácticas sin exclusión,

competencia y discriminación, en las que se reconoce a las otras personas capaces de aportar para el logro de objetivos y de tomar roles en los diversos espacios que permitan asumir la construcción conjunta de la realidad a partir de la cooperación (ver tabla 4).

Tabla 4

Cooperación para la paz

Ejes temáticos	Objetivo general	Objetivos específicos	Contenidos
<p>Cooperación</p>	<p>Facilitar un proceso en el cual se vivencien prácticas de cooperación que permitan el cuidado mutuo.</p>	<p>Que las personas participantes logren:</p> <p>Interiorizar la cooperación como un valor práctico en las relaciones humanas</p> <p>Realizar actividades en las que puedan cooperar y lograr metas comunes.</p>	<p>Cognoscitivos:</p> <p>Comprensión de la importancia de la cooperación para el logro de objetivos grupales y sociales</p> <p>Reflexión acerca de la importancia de prácticas de cooperación en el cuidado mutuo en la colectividad</p> <p>Habilidades:</p> <p>Construcción individual y colectiva de diversas formas de cooperación</p> <p>Favorecimiento del trabajo colectivo por medio de actividades lúdicas que promueven la cooperación.</p> <p>Actitudinales:</p> <p>Resignificación de prácticas de cooperación como una forma de cuidar al/a la otro/otra.</p> <p>Valoración positiva de la cooperación como valor, actitud y acción en la convivencia pacífica</p> <p>Conciencia de la relación entre cooperación, respeto y confianza</p> <p>Aprecio a la solidaridad manifiesta a través de las prácticas de cooperación</p> <p>Motivación para la puesta en práctica de formas de cooperación en las relaciones cotidianas y en la sociedad</p> <p>Disfrute de actividades lúdicas y cooperativas de forma individual y grupal</p>

Nota. Elaboración propia

Transformación y solución pacífica de conflictos

En la EP la transformación pacífica de los conflictos tiene un rol preponderante, de tal forma que esta también se ocupa de educar para abordar y transformar los conflictos de una forma que permita construir una cultura de paz desde el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de las personas, puesto que

Si estamos de acuerdo en que la paz es la transformación creativa de los conflictos, y que sus palabras-clave son, entre otras, el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía, hemos de convenir que su propósito no es otro que formar una cultura de paz. (Fisas, 2011, p. 6)

La transformación pacífica de los conflictos conlleva la satisfacción de los intereses de las partes implicadas, cuando las circunstancias sociales lo permiten. Está relacionada con el hecho de que las personas puedan comprender de una mejor manera los conflictos, sin temores y sin una visión negativa de rechazo hacia estos, sino como un espacio de aprendizaje que le permita al ser humano mejorar a través de un proceso de toma de conciencia crítica de sus capacidades, para transformar las relaciones sociales sin violencia.

La comprensión de los conflictos desde una perspectiva positiva lleva a las personas a acercarse a la paz, porque permite conocer mejor las técnicas para abordarlos y transformarlos de forma pacífica, acerca a las personas a las causas y dinámicas de este, permiten conocer de una mejor forma la realidad humana y promover mejores situaciones que generen bienestar en las relaciones humanas.

Educar en y para el conflicto implica un proceso de aprendizaje centrado en ejes temáticos específicos que permitan desarrollar habilidades y capacidades en las personas y los grupos, entre estos se pueden mencionar los que plantea Cascón (2001): la perspectiva positiva del conflicto, el análisis del conflicto y la transformación del conflicto.

Es importante recalcar la importancia de la visión positiva de los conflictos, que permite tener vías alternativas para abordarlos y transformarlos para el aprendizaje, y así no solo pensar en la necesidad de su eliminación, sin obviar que su abordaje de forma violenta tiene consecuencias negativas. En este sentido, la perspectiva positiva de los conflictos implica reconocerlos como parte de los procesos de transformación social, como oportunidades de aprendizaje y de prácticas no violentas.

En lo que se refiere al análisis de los conflictos, se hace énfasis en la búsqueda de herramientas, la puesta en práctica de estrategias que permitan comprender el conflicto, sus partes, las relaciones que se dan en este, conocer los intereses, las necesidades, el contexto y otros aspectos para lograr un mejor abordaje.

El análisis del conflicto implica ver este como un proceso social con varios momentos e intensidades, como un fenómeno social que evoluciona y va cambiando, incluso puede ir incrementando las partes que participan en este.

De acuerdo con Ross (1995), citada por Jares (2002), “no puede decirse que el conflicto sea un acontecimiento de un sólo instante más bien hay que considerarlo como un fenómeno evolutivo” (p. 83).

La transformación de los conflictos, por otra parte, implica el desarrollo de habilidades que impacten de forma positiva el presente y el futuro de las personas, para poner en práctica nuevas alternativas en la cotidianidad, de una forma no violenta y constructiva, privilegiando la comunicación y la asertividad, de manera que las personas puedan proponer diversas estrategias para su manejo y solución, pero también una serie de actitudes y prácticas positivas que permitan la comprensión, la solidaridad, la cooperación, el respeto y el reconocimiento de la dignidad de las personas.

Es importante mencionar que en la educación para la paz se privilegia el diálogo, dirigido al abordaje, la transformación, la solución de conflictos y el intercambio entre las personas, utilizando el lenguaje como fundamento para la comprensión y la expresión. Tiene entre sus objetivos la construcción de la paz por medio de las capacidades que poseen las personas de manejar los conflictos con empatía, no violencia y de forma creativa.

Al mismo tiempo, la EP promueve y cree en la capacidad de transformación del ser humano para ser menos violento en sus relaciones y asumir un compromiso frente a la violencia en todas sus manifestaciones (ver tabla 5).

Prevención de la violencia escolar

La violencia escolar es un problema que ha ido en aumento en Costa Rica y en otros países de América Latina, es complejo y difícil de abordar, pues implica diversas variables sociales asociadas con el contexto escolar, familiar, comunitario y social, lo cual muestra que también hay una serie de actores involucrados.

Tabla 5

Transformación y solución pacífica de conflictos

Ejes temáticos	Objetivo general	Sub-ejes temáticos	Objetivos específicos	Contenidos
Transformación y solución pacífica de conflictos	Desarrollar un espacio vivencial y lúdico que promueva el fortalecimiento de capacidades para la transformación y solución pacífica de conflictos.	Solución y transformación de los conflictos	<p>Que las personas participantes logren:</p> <p>Favorecer la práctica de las diversas formas de abordar los conflictos para su solución y transformación</p>	<p>Cognoscitivos:</p> <p>Comprensión de los diversos estilos de abordar los conflictos</p> <p>Habilidades:</p> <p>Fortalecimiento de capacidades para el empoderamiento y reconocimiento en la transformación pacífica de conflictos</p> <p>Actitudinales:</p> <p>Estimulación de la participación activa en actividades lúdicas que permitan experimentar los diversos estilos de abordar los conflictos.</p> <p>Vivencia y práctica de diversas formas de abordar los conflictos</p> <p>Disfrute de actividades lúdicas y cooperativas de forma individual y grupal</p>
		Desenredando los conflictos	Desarrollar estrategias que promuevan actitudes y el desarrollo de habilidades para la solución alternativa y pacífica de conflictos.	<p>Cognoscitivos:</p> <p>Conocimiento de estrategias para manejar, analizar y transformar los conflictos</p> <p>Habilidades:</p> <p>Potenciación de estrategias creativas y dialógicas para abordar y transformar los conflictos desde la práctica</p> <p>Actitudinales:</p> <p>Prácticas respetuosas, empáticas, de escucha activa y dialógicas</p> <p>Disfrute de actividades lúdicas y cooperativas de forma individual y grupal</p>

Nota. Elaboración propia

Sin embargo, resulta importante retomar la violencia escolar que se presenta entre pares en los centros educativos y que es necesario deconstruir desde los mismos espacios a través de nuevas formas de vivir las relaciones cotidianas.

Se puede hablar de varias formas de abordaje de la violencia escolar: la interpersonal se da entre personas, como docente-alumno/a, alumno/a-alumno/a, padre/madre-docente, etc.; la colectiva se da entre grupos o de un grupo hacia un individuo; la institucional se refiere a mecanismos de la escuela que generan violencia; la simbólica, la cual justifica diversas formas de violencia; la estructural, que genera mecanismos de exclusión y se basa en factores sociales y culturales (Colombo, 2011; Trucco e Inostroza, 2017). Sus manifestaciones son variadas e incluyen la violencia disciplinaria, la violencia sexual, robos, asaltos, asesinatos, suicidios (Nambo de los Santos, Giles y Frías, 2019), verbal, física, cibernética y patrimonial.

Es necesario reconocer que estas formas de violencia tienen gran importancia en el contexto escolar y comparten una serie de relaciones, por lo que es trascendental el abordaje de la violencia interpersonal entre estudiantes, considerándolos como sujetos participantes y protagonistas en el sistema escolar, capaces de modificar aprendizajes, actitudes, habilidades y relaciones, lo que implica la transformación de las formas de convivencia en el centro escolar y se extiende a otros espacios. La convivencia en el ámbito escolar debería ser pacífica, basada en el respeto, la solidaridad, la comunicación asertiva, la inclusión y la solución o transformación pacífica de los conflictos.

Uno de los elementos importantes de la prevención de la violencia es ampliar la visión hacia las formas de construir la paz, las nuevas formas de convivencia y el fortalecimiento de las habilidades y capacidades que permitan una vida en comunidad más armoniosa y comprensiva, pero también reconocer aquellos factores, actitudes, formas de actuar y conocimientos que permiten aflorar elementos de violencia (ver tabla 6).

Nuestros derechos

La educación en derechos humanos es una educación que es para toda la vida y se fundamenta en el respeto y reconocimiento de la dignidad del ser humano. De acuerdo con Magendzo y Pavéz (2015), es una educación contextualizada, integradora, que permite la construcción de la democracia y la paz, es ética y referida a valores, busca la formación de sujetos de derechos y posee un carácter político y transformador.

Tabla 6

Prevención de la violencia escolar

Eje temático	Objetivo general	Objetivos específicos	Contenidos
<p>Prevención de la violencia escolar</p>	<p>Favorecer un proceso de aprendizaje vivencial y lúdico para la prevención de la violencia escolar</p>	<p>Que las personas participantes logren:</p> <p>Potenciar prácticas vivenciales que promuevan actitudes, prácticas y conductas no violentas.</p> <p>Identificar y reflexionar diversas formas de hacer las paces en el centro educativo</p>	<p>Cognoscitivos:</p> <p>Identificación de diversos tipos de violencia escolar y sus consecuencias</p> <p>Reflexionar acerca de actitudes, conductas y acciones pacíficas en las interacciones escolares</p> <p>Habilidades:</p> <p>Participación en juegos de rol y actividades que permitan la práctica y el reconocimiento de actitudes y acciones para la prevención de la violencia.</p> <p>Potenciación de actitudes y prácticas no violentas en las interacciones en el espacio escolar</p> <p>Vivencia de prácticas que fortalecen el respeto mutuo y el aprecio a las diferencias en las relaciones interpersonales.</p> <p>Actitudinales:</p> <p>Valoración positiva de las capacidades para el diálogo, el manejo y la solución pacífica de conflictos</p> <p>Cuestionamiento crítico de actitudes, conductas y acciones que generan violencia.</p> <p>Disfrute de actividades lúdicas y cooperativas de forma individual y grupal</p>

Nota. Elaboración propia

Es entonces una forma de educar para la vida en sociedad, para crear y recrear formas de interactuar basadas en el respeto y el reconocimiento, para fomentar la participación y la autonomía de cada persona.

La educación en derechos humanos no solo busca el conocimiento de los derechos humanos, sino una visión crítica de estos, de las realidades en las que estos deberían reivindicarse o realizarse, busca el cuestionamiento de las actitudes y las prácticas de las personas, los grupos y las instituciones en los diversos contextos, es una educación situada en la realidad y no aislada.

Además, es una educación que implica:

Actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos. (Asamblea General de Naciones Unidas, 2011, artículo 2)

Es una apuesta por una educación crítica que cuestiona valores, actitudes, prácticas, comportamientos y normas para lograr una transformación en la sociedad, no se trata solo de reconocer los derechos e identificarlos, sino de sensibilizar a las personas sobre la realidad de los derechos humanos, configurando estos como luchas sociales que trascienden lo escrito, para ser parte de la realidad y de la transformación social.

Esta transformación social pasa por una educación que evoca el compromiso con la sociedad, con la realidad, con la dignidad del ser humano para llevar a la práctica acciones que permitan la realización de los derechos humanos desde la vida cotidiana, desde lo local hasta la colectividad y la transformación hacia una cultura de reconocimiento, respeto, vivencia y reivindicación de los derechos humanos (ver tabla 7).

Tabla 7

Educación en derechos humanos: nuestros derechos

Ejes temáticos	Objetivo general	Objetivos específicos	Contenidos
<p>EDH: Nuestros derechos</p>	<p>Generar un espacio vivencial, lúdico y crítico para la reflexión acerca de los derechos humanos que tienen las personas participantes.</p>	<p>Que las personas participantes logren:</p> <p>Reconocer sus derechos humanos</p> <p>Reflexionar acerca del respeto a los derechos humanos de otras personas</p>	<p>Cognoscitivos:</p> <p>Identificación de los derechos humanos de las personas participantes</p> <p>Habilidades:</p> <p>Reconocimiento y respeto de mis derechos</p> <p>Potenciación de actitudes y prácticas que impliquen el reconocimiento y respeto de los derechos de las personas que están a mi alrededor.</p> <p>Actitudinales:</p> <p>Cuestionamiento crítico de conductas y acciones colectivas en la realidad que permiten la realización o no de los derechos humanos.</p> <p>Valoración de la importancia del reconocimiento de la dignidad humana</p> <p>Disfrute de actividades lúdicas y cooperativas de forma individual y grupal</p>

Nota. Elaboración propia

Conclusiones

La educación para la paz es un proceso que compete a los Gobiernos, a las instituciones, a los grupos y a las personas para construir una sociedad más justa y solidaria, en la cual la cultura de paz sea una realidad. Es un proceso esencial en todo el desarrollo del ser humano; en esta propuesta se ha considerado la etapa de la niñez y la adolescencia, sin embargo, esta se puede adaptar a otras etapas de la vida.

Asimismo, se comprende la educación para la paz como un proyecto pedagógico y un derecho humano dirigido a la comprensión entre las personas y los pueblos, el desarrollo cognitivo, actitudinal y de habilidades; enmarcada en dos derechos humanos que se entrelazan: la educación y la paz.

Además, se plantea la educación para la paz como un proceso pedagógico que promueve la transformación del ser humano y la sociedad hacia una realidad más justa. Esta propuesta de transformación trasciende hacia el juego y la lúdica como procesos potenciadores de afectividad, desarrollo de habilidades, diálogo, comunicación asertiva, libertad, disfrute, espacio de encuentro y vivencia plena.

La propuesta se centra en educar para la paz desde una concepción de paz positiva que potencie la vida del ser humano y de la naturaleza, la igualdad, la justicia y aquellas prácticas y actitudes que promueven, garantizan y reconocen la dignidad del ser humano, además, como un proceso que se construye de forma conjunta y por el cual se lucha.

Aunado a esto, se comprende que la paz es un proceso inacabado y evolutivo en los diversos contextos sociohistóricos vinculados con el respeto a la dignidad humana y que buscan eliminar o reducir las diversas formas de violencia y lograr que exista justicia en la sociedad en la que conviven las personas.

Es importante hacer énfasis en el hecho de que es una propuesta de educación no formal que no solo se centra en participantes con escolaridad, sino también en aquellos y aquellas que no tengan escolaridad y en espacios externos al escolar. Pues en este sentido se trata de abordar espacios no tradicionales e incorporar grupos comunitarios que pueden tener roles cada vez más protagónicos en la sociedad.

Cabe mencionar que las metodologías participativas son esenciales en los procesos educativos en general y en los referentes a la educación para la paz en particular, porque privilegian procesos vivenciales, la participación plena, el trabajo en equipo, el liderazgo, la solidaridad, la integración y el diálogo, los cuales son elementos y valores que se llevan a la práctica para el logro de espacios colectivos amenos y en los que se promueva la autonomía.

Referencias

Agrelo, A. (2011). *Metodología participativa*. Universidad de Mendoza. <http://es.slideshare.net/andreagrelo/metodologia-participativa>

Asamblea General de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*, A/RES/217A/III. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=spn>

- Asamblea General de Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Resolución 2200 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1978). *Declaración sobre la Preparación de las Sociedades para Vivir en Paz*, A/RES/33/73. <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/367/12/IMG/NR036712.pdf?OpenElement>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, A/RES/53/243. <file:///E:/nuevas%20lecturas%20a%20marzo2013/paz/declaracion%20cult%20paz.pdf>
- Asamblea General de Naciones Unidas (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*. Sexagésimo sexto período de sesiones. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2016). *Declaración sobre el Derecho a la Paz*. A/RES/71/189. <http://aehdh.org/wp-content/uploads/2017/06/71-189-Declaraci%C3%B3n-derecho-paz-19.12.16.pdf>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1949). *Constitución política de Costa Rica*. San José, Costa Rica. <http://www.constitution.org/cons/costaric.htm>.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). *Ley Fundamental de Educación*. Ley 2160. San José, Costa Rica.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1997). *Ley sobre Resolución Alternativa de Conflictos y Promoción de la Paz Social*. Ley N.º 7727. San José, Costa Rica. http://www.derpublico.net/main.php/view_photo?wa_id=13
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1998). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Ley N.º 7739. San José, Costa Rica. <http://cpj.go.cr/docs/derechos/codigo-ninez.pdf>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2002). *Ley General de la Persona Joven*. N.º 8261. San José, Costa Rica. http://cpj.go.cr/images/stories/Ley_General_de_la_Persona_Joven_8261_y_sus_3_reformas_2013.pdf

Boulding, E. (2000). *Cultures of peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *ReLMeCS*, 2(2), 22-52. <http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/La-metodolog%C3%ADa-de-taller-en-los-procesos-de-educaci%C3%B3n-popular.pdf>

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona/Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>

Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26922386005.pdf>

Comins, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA. Revista de Filosofía*, 52, 159-178. <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.09>

Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz. (2010). *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*. Santiago de Compostela, España. <http://www.ugr.es/~fmunoz/html/dhumpaz/Declaraci%C3%B3n%20de%20Santiago%20sobre%20el%20derecho%20humano%20a%20la%20paz%20-%20AEDIDH.html>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, n. 20. Barcelona: Escola de Cultura de Pau. http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. España: CIDE.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (6ª reimpresión). Madrid: Alianza Editorial.

- Jara, O. (2018). *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/metodologia_metodos_y_tecnicas_ep_oscar_jara.pdf
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141-189. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10512244007>
- León, B. (2005). *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. México: Limusa.
- Magendzo, A. y Pavéz, J. (2015). *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Martín, V. (2015). Derechos humanos, ciudadanía crítica y cultura de paz. Encuentros ontológicos desde la educación social. En Coca, C., García, E., Martín, V. y Ramírez, C. (Coords.), *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (pp. 241-256). España: Editorial Síntesis.
- Martínez, V., Comins, I. y París, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. Número especial, 91-114.
- Nambo de los Santos, J., Giles, V. y Frías, G. (2019). Cartografía de la violencia escolar: experiencias de México y Canadá para gestionar la violencia escolar desde la sustentabilidad. *Revista de Paz y Conflictos*, 12(2), 155-176. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/8840/11896>.
- Pérez, E. (1998). Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Educación Física y Deportes*, Año 3, N.º 9. <http://www.efdeportes.com/efd9/jue9.htm>
- Torio, S. (1997). *Talleres y rincones en educación infantil: su vigencia psicopedagógica hoy*. Comunicación presentada en el Congreso de Córdoba. Diciembre-97. <http://waece.org/biblioteca/pdfs/d077.pdf>
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL/ UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidadendialogo@una.cr

DOI: <http://doi.org/10.15359/udre.12-2.6>

Unesco. (1974). *Recomendación sobre la educación para la comprensión, cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vargas, L. y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Santiago: Alforja. CIDE.

Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. México: Colectivo la Peonza.

Velázquez, C. (2014). Aprendizaje cooperativo: aproximación teórico-práctica aplicada a la educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 29, 19-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5479688>

Villán, C. (2017). Luces y sombras en el proceso de codificación internacional del derecho humano a la paz. En Villan, C. y Faleh, C. (dir), *El derecho humano a la paz y la (in)seguridad humana. Contribuciones atlánticas* (pp. 21-36). AEDIDH. <http://aedidh.org/wp-content/uploads/2017/12/elDHPylasinseguridad.pdf>

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidadendialogo@una.cr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.12-2.7>

Aportes para despatriarcalizar la educación: experiencias de formación feminista en pandemia

Contributions to Depatriarchalize Education: Feminist Training Experiences in Pandemics

Paola Bonavitta

Universidad Nacional de Córdoba

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CONICET)

Argentina

paola.bonavitta@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4758-4202>

Valeria Gili Diez

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

Argentina

valeriagili@unsj-cuim.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-1662-9957>

Daniela Coseani

Universidad Nacional de Córdoba

Argentina

Facultad de Ciencias Sociales

daniela.coseani@unc.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-6679-6828>

Recibido: 27/10/20211 • Aceptado: 23/02/2022

Resumen. Este trabajo es el resultado del curso Saberes y Prácticas Feministas en Experiencias de Integración Curricular, que fue dictado entre dos equipos de trabajo: GAGES (Grupo de Articulación en Género y Educación Superior), perteneciente a la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), y El Telar, radicado en la Universidad

Nacional de Córdoba (UNC), ambas casas de estudio de Argentina. Este curso se desarrolló en línea, a través de la plataforma Moodle por medio del Sistema de Educación a Distancia (SIED) de la UNSJ durante mayo de 2021 y estuvo dirigido a docentes, extensionistas y personas investigadoras de ambas instituciones, contando con encuentros sincrónicos y asincrónicos distribuidos en cinco módulos.

Partimos de considerar a la universidad-territorio como un espacio de disputas, prácticas y sentidos. En este artículo buscamos reconocer, desde las prácticas docentes, extensionistas e investigativas, las apuestas por los feminismos como un camino para descolonizar las instituciones de educación superior.

En este sentido, las preguntas que guían el texto son: ¿Es posible depatriarcalizar y descolonizar las universidades? ¿Qué rol tenemos las personas docentes, extensionistas e investigadoras universitarias desde los espacios que habitamos/transitamos? ¿Cómo aportamos a dejar de reproducir violencias/desigualdades?

Para responderlas abordamos las reflexiones que se han recolectado en el curso-taller por parte de las 51 personas que participaron del encuentro, las recuperamos y reflexionamos en torno a los comentarios y las propuestas que surgieron por parte del estudiantado.

Palabras clave: educación, feminismos, pedagogías feministas, interseccionalidad, descolonización

Abstract. This work derived from the course “Feminist Knowledge and Practices in experiences of curricular integration” taught by two work teams located in Argentina: GAGES, belonging to the National University of San Juan (UNSJ), and El Telar, from the National University of Cordoba (UNC). This course was taught online through the Moodle platform via the Distance Education System (SIED) of the UNSJ, during May 2021, and was aimed at teachers and researchers of both institutions, with synchronous and asynchronous meetings distributed in five modules.

The study started considering the university and its territory as a space for disputes, practices, and meanings. This article seeks to recognize, from teaching, extension, and research practices, the commitment to feminism as a way to decolonize higher education institutions.

The questions guiding the paper are: Is it possible to depatriarchalize and decolonize universities? What role do university teachers and researchers play in the spaces we inhabit/transit? How do we contribute to stopping reproducing violence/inequality?

The answers to these questions supposed to address the reflections collected in the course-workshop by the 51 people who attended the meeting. Then, students' comments and proposals were analyzed.

Keywords: education, feminisms, feminist pedagogies, intersectionality, decolonization

Introducción: territorio-universidad y estudios feministas

Este artículo nace como resultado del curso Saberes y Prácticas Feministas en Experiencias de Integración Curricular, dictado entre dos equipos de trabajo: GAGES (Grupo de Articulación en Género y Educación Superior), perteneciente a la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), y El Telar, radicado en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), ambas casas de estudio de Argentina.

Este curso se desarrolló en línea por medio de la plataforma Moodle, a través del Sistema de Educación a Distancia (SIED) de la UNSJ, y estuvo dirigido a docentes y personas investigadoras de ambas instituciones, contando con encuentros sincrónicos y asincrónicos distribuidos en cinco módulos.

En el marco de la pandemia por la COVID-19, la virtualidad se convirtió en el territorio adoptado mayoritariamente para transitar las experiencias educativas, por tanto, nos hemos valido de ella para poder habilitar un espacio que nucleara a trabajadores y trabajadoras de ambas instituciones.

Además, al encuadrarse en un curso de extensión¹, se consolidó nuestra apuesta por una universidad territorial, que abra sus puertas a las preocupaciones ciudadanas, políticas y sociales.

En este contexto, la pregunta por la vinculación entre los feminismos y la educación se hizo presente con fuerza. Si bien allí hemos abordado diferentes cuestiones en torno a los feminismos, que por cuestiones de recorte metodológico y conceptual no abordaremos aquí, no obstante, sí nos hemos propuesto indagar en torno a tres preguntas centrales: ¿Es posible despatriarcalizar y descolonizar las universidades? ¿Qué rol tenemos las personas docentes y los/as investigadores/as universitarios/as desde los espacios que habitamos/transitamos? ¿Cómo aportamos a dejar de reproducir violencias/desigualdades?

¹ La extensión universitaria es una de las tres funciones sustantivas de la Universidad (junto a la investigación y la docencia) y tiene como objetivo promover el desarrollo cultural, y la transferencia del conocimiento y la cultura entre los distintos sectores sociales de la comunidad. En el año 2005 el Consejo Asesor de Extensión Universitaria de la UNC convino la siguiente definición de extensión universitaria: “Un espacio de construcción conjunta, solidaria y comprometida con los sectores sociales con los que co-construimos la sociedad argentina. Desde este enfoque, la extensión no sólo es un proceso de formación integral a través del cual se co-resuelven problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento producido por la investigación, la reflexión y la crítica, sino que constituye un aporte fundamental a la planificación de la enseñanza formal universitaria y para la orientación y tematización de la investigación científica. Es, por lo tanto, la función que sirve de guía política a la institución y que garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad”

Para ello partimos de considerar a la universidad como un territorio de prácticas y de disputas posibles. Y, como tal, en este artículo se recuperarán las miradas de docentes sobre las apuestas por los feminismos en las prácticas cotidianas.

Como ámbito legitimado de producción de conocimiento y circulación de poder, las universidades no dejan de estar atravesadas por relaciones jerárquicas de dominación y por la producción y reproducción de discursos y prácticas hetero-cis-patriarcales, coloniales y capitalistas.

Aquí apostamos a pensar al territorio universitario como espacio que habitamos desde nuestros cuerpos, sentires, pensares y saberes, como espacio de lucha social en la construcción de realidades más justas y equitativas.

En el territorio-universidad, los feminismos se hacen presentes aún de manera marginal. Tal como señala Eli Bartra (2019), las feministas escribimos para otras feministas. “Los ‘enfoques de género’ en la academia no representan un peligro real para los quehaceres tradicionales androcéntricos de las disciplinas, ya que no se cuestiona realmente la manera en que se han desarrollado” (p. 3).

Según la autora, la presencia de los feminismos y la perspectiva de género continúa siendo marginal en las casas de estudio, a pesar de que resuenan con más frecuencia y fuerza.

No obstante, no todos los feminismos tienen la misma presencia ni legitimidad dentro de la academia, sino que la matriz colonial del poder ha recuperado las voces de aquellos feminismos eurocentrados y blanquizados.

Nos interesa aquí —y en el curso— dialogar con los feminismos del Sur, nuestroamericanos, decoloniales:

Desde la perspectiva Nuestroamericana del “sur global” o los diálogos “sur-sur” (frente al imperio de la mirada de Occidente sobre Oriente; y del Norte sobre el Sur del mundo), los feminismos del sur indagan las pedagogías decoloniales, las pedagogías feministas y las prácticas culturales contrahegemónicas (o antagónicas a los modelos o estructuras y sistemas de saber centrales), interrumpiendo las lógicas de los poderes dominantes. Así, piensan procesos históricos y geopolíticos de racialización, patriarcado, mercantilización, normalización, heteronormatividad, diásporas y exilios, migraciones, violencias sociales, violencias de género, y toda forma de opresión social y subjetiva (racial, étnica, económica, cultural, simbólica, estatal, social, patriarcal, sexual, lingüística, corporal); procesos que explican históricamente el triunfo de la civiliza-

ción, el pensamiento ilustrado, el cosmopolitismo, el capitalismo, la razón occidental, el eurocentrismo, el machismo, las lenguas del imperio, los cuerpos blancos y la heterosexualidad. (Enrico, 2018, p. 15)

Estos feminismos del Sur han apostado por pedagogías críticas que vienen haciendo un trabajo desde los territorios, abriendo todo un espectro de alternativas epistemológicas, epistémicas y pedagógicas que apuntan a despatriarcalizar y descolonizar una academia que aún resguarda su lógica euro y norcentrista. En las universidades,

la meritocracia y el patriarcado se combinan en un esquema de poderes que actúa como una matriz anquilosada, pero, efectiva en los espacios públicos, cuyos efectos ideológicos son básicamente la naturalización de las prácticas desiguales y la cosificación de las personas que las gozan y, también, de aquellas que las padecen. (Rovetto y Figueroa, 2017, p. 6)

Apostar por transversalizar los feminismos es abordar un proceso de transformación institucional de los espacios desde donde es producido, difundido y legitimado el conocimiento académico-científico (Cerva, 2017).

Los estudios feministas en la academia se encuentran atravesados por tensiones que cruzan las relaciones entre activismo y academia, los procesos de institucionalización de los estudios de mujeres, género, feminismos en la academia, la dispersión teórica y política de los feminismos y sus relaciones con los estudios de mujeres y género (Ciriza, 2017).

En nuestras casas de estudio sucede que las mismas resistencias a la incorporación de los saberes feministas y los procesos de deslegitimación terminan produciendo prácticas de “generización” y “binarización” dentro de la institución educativa (Ríos, Mandiola y Varas, 2017), sobre todo teniendo en cuenta que la ciencia y el espacio donde esta se produce es un proceso y producto marcado por el sexismo (Cerva, 2017; Maffia, 2007).

Frente a ello, la práctica feminista y los saberes diversos, interseccionales, no sexistas, ni binarios, ni heteronormados, que se producen desde los feminismos, contribuyen a construir una educación no solo despatriarcalizadora, sino también descolonizadora.

En este trabajo abordaremos las propuestas de docentes y personas investigadoras que participaron del curso-taller extensionista en el marco de la pandemia. Recuperamos sus participaciones y reflexiones que contribuyen a pensar de manera colectiva en espacios educativos feministas y equitativos.

Abordaje metodológico: participación-acción feminista en la virtualidad

Como señalamos, partimos de comprender a la universidad pública como un territorio de disputa y de intervención en donde circulan saberes social y académicamente legitimados y relaciones de producción, dominación y reproducción de prácticas hetero-cis-patriarcales, coloniales y capitalistas.

Siguiendo a Harding (1987), el abordaje del estudio se inscribe en la necesidad explícita de las metodologías feministas de problematizar para renovar las técnicas convencionales de investigación, sin reducir los problemas metodológicos a las cuestiones del método.

Asimismo, consideramos de vital importancia el entrecruce entre las aportaciones de las metodologías participativas y feministas, tomando como puntos de encuentro: i) La comprensión del territorio universitario como espacio que habitamos desde nuestros cuerpos, sentires, pensares y saberes. El territorio-universidad deviene en tanto espacio de lucha social en la construcción de realidades más justas y equitativas; ii) el reconocimiento de la indisociabilidad entre la teoría y la práctica para generar espacios curriculares que integren diversidades de voces, prácticas, experiencias y disidencias; iii) la visibilidad de una pluralidad de experiencias y saberes con el propósito de generar transformaciones en la vinculación universidad-sociedad.

Las preguntas que presentamos en la introducción objetivan el interés por reconocer continuidades y rupturas que se sostienen en la estructura y en sus márgenes, identificando estrategias institucionales, personales y colectivas en torno a las disputas feministas y de género.

El curso-taller Saberes y Prácticas Feministas en Experiencias de Integración Curricular, en tanto experiencia pedagógica, se fundamenta en diagnósticos previamente realizados por el GAGES y El Telar, que visibilizaron diversas problemáticas e intereses relativos a la transversalización de la perspectiva feminista y las desigualdades de género vigentes en las instituciones universitarias antes señaladas.

El curso-taller se desarrolló entre el 3 y el 31 de mayo de 2021, con una duración total de 30 horas reloj y contó con un cupo de 41 participantes de ambas universidades.

En el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), como consecuencia de la crisis sanitaria mundial ocasionada por la pandemia de

COVID-19, tuvo un despliegue en modalidad *e-learning* MOOC (cursos *online* masivos y abiertos), a partir del aprendizaje a distancia asincrónico y encuentros en modalidad sincrónica.

Esta estrategia combinada permitió el acercamiento a los diversos materiales provistos, a saber: textos, videos, recursos interactivos y contenidos de diversa índole a través de la plataforma *online*.

Los/as destinatarios/as fueron docentes, extensionistas e investigadores/as de la UNSJ y la UNC con interés de construir conocimiento en torno a la implementación de prácticas educativas universitarias con perspectiva de género, feminismos y diversidades.

El contexto de virtualidad fue favorable al facilitar el intercambio entre integrantes de ambas casas de estudio, enriqueciendo el debate, las reflexiones y los aprendizajes.

Las personas participantes se desenvuelven en diversos campos disciplinares, lo que favoreció las reflexiones profundas en torno a la dimensión epistemológica, teórica y metodológica en los estudios de género y los feminismos.

El curso-taller se desarrolló en cinco espacios de intercambio, organizados de la siguiente manera:

- Sesión 1: Universidad-territorio: intervenciones, disputas y resistencias
- Sesión 2: Economía del cuidado en clave situada
- Sesión 3: Metodologías, saberes y prácticas pedagógicas
- Sesión 4: Equidad de género e indicadores de educación: acceso y representación
- Sesión 5: Territorios de disputas y disidencias. Hacer frente a las violencias: prácticas disruptivas y disidentes

En este artículo nos abocaremos a los saberes, las prácticas y los intercambios que tuvieron lugar en la sesión 1, la cual quedó a cargo de las autoras de este trabajo y que tenía como principales contenidos: la universidad como territorio de intervención-disputa; el compromiso social universitario y la extensión crítica; las metodologías de abordaje de enfoque de género en las aulas; y las disputas, estrategias y resistencias institucionales en torno a temáticas de género y feminismos.

El abordaje metodológico del presente artículo se nutre de la lectura atenta y comprometida de las expresiones de sentido vertidas por las personas participantes de la sesión 1 en el aula virtual del SIED-UNSJ, así como también las inquietudes expresadas en el encuentro sincrónico de dicha sesión.

En virtud de ello, las estrategias de construcción de los datos se cimentan en la pluralidad de voces y reciprocidades que tuvieron lugar a través de un foro de intercambio que proponía trabajar desde las imaginaciones feministas presentes y de un formulario de Google en el que se solicitó a las personas participantes evaluar el curso-taller en diversos aspectos.

El formulario cuenta con preguntas estructuradas, semiestructuradas y abiertas que permiten indagar en la experiencia personal, haciendo énfasis en el carácter situado de toda práctica de enseñanza-aprendizaje.

El abordaje crítico en el marco de pedagogías descoloniales feministas y disidentes invitó a participar en la propuesta del curso-taller de manera situada, recuperando no solo los aportes conceptuales de estas pedagogías, sino anclando en las prácticas por ellas propuestas, es decir, encarnadas y afectivas (Troncoso, Follegati, Stutzin, 2019), para, a partir de allí, reconocer colectivamente horizontes de acción tendientes a despatriarcalizar y descolonizar las universidades, revisando las propias posiciones al interior de la institución universitaria.

Pedagogías situadas, prácticas y saberes feministas

Los giros feministas y decoloniales en la educación y las prácticas pedagógicas nos hablan de volver a mirar las emociones, los sentimientos, enlazados a los pensamientos, a las maneras en las que racionalizamos y construimos conocimientos, siempre partiendo de lo sabido, lo cotidiano, lo transitado personalmente.

“Lo personal es teórico” dice Sara Ahmed en su libro *Vivir una vida feminista*, en una vuelta al clásico lema “lo personal es político” de Kate Millet, y además cuenta que lo teórico se vuelve más potente cuanto más se acerca a la piel. ¿Qué significa esto para nosotras? Que aprender a despatriarcalizar y descolonizar nuestras propias prácticas implica desaprender hábitos, cuestionar modos naturalizados y revisarnos a nosotras mismas; esto conlleva una actitud pedagógica con nuestros propios cuerpos, nuestros posicionamientos y nuestras prácticas cotidianas, para así poder pensar nuestras prácticas con otras/os, en las aulas, en las universidades.

Es por todo esto que partimos de las experiencias particulares de enseñanzas, de los programas dados, de las situaciones vividas en nuestros espacios de trabajo académicos.

A continuación, expondremos el carácter situado y los posicionamientos de quienes hicieron el curso propuesto; y algunos análisis derivados de los aprendizajes compartidos y producidos en espacios de diálogo.

Despatriarcalizar la mirada

En un primer momento, realizamos un formulario que fue completado por las y los participantes al momento de iniciar el curso. La intención era saber de antemano algunas informaciones específicas, un panorama inicial, de quiénes participarían del encuentro.

Cabe resaltar que el curso-taller fue promocionado solo durante una semana, por lo que el nivel de participación superó las expectativas y da cuenta, a su vez, de la alta demanda que existe de espacios de formación docente con perspectiva de género.

Del espacio participaron 51 personas, casi el 73 % tenía entre 25 y 44 años. El 47 % contaba con estudios universitarios completos y casi el 30 % con un posgrado incompleto/en curso. El 57 % se dedica exclusivamente a la docencia. El 25,5 % proviene de las Ciencias Sociales, el 21,7 % de Filosofía y Humanidades y el 13,6 % de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

Además, el 80 % afirmó previamente al inicio del curso que ya contaba con alguna experiencia vinculada al feminismo. A su vez, el mayor punto de interés de las personas cursantes (82,3 %) fue adquirir herramientas pedagógicas con perspectiva feminista para aplicar en el aula.

Desde el primer encuentro sincrónico del curso-taller aparecieron las preguntas ya señaladas y que guiaron las reflexiones colectivas: ¿Es posible despatriarcalizar y descolonizar las universidades? ¿Qué rol tenemos desde los espacios que habitamos/hacemos? ¿Cómo aportamos a dejar de reproducir violencias/desigualdades?

Entre las cuestiones que surgen por parte de las mismas personas que dan vida a las universidades, aparece la crítica como resistencia permanente y la necesidad de contacto con la comunidad, con la vinculación territorial y social:

Estoy convencida de que es posible la despatriarcalización y descolonización en el ámbito universitario. No viene siendo un objetivo sencillo, por el contrario cada vez que se propone desde el colectivo feminista una acción surgen múltiples en contra o que frenan las mismas. Me imagino una universidad feminista siendo una que está en constante crítica y en contacto permanente con la comunidad. (Estudiante 1-UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Los debates pedagógicos feministas se han desarrollado en diálogo con las pedagogías críticas, coincidiendo ambas en pensarse como pedagogías liberadoras y revolucionarias (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019).

Y sostenemos, además, que las pedagogías feministas deben transversalizar no solo los contenidos, sino también las prácticas pedagógicas entendidas en sentido amplio (el diseño curricular, la actividad en clase, la organización de la misma, la distribución áulica, etcétera).

Así mismo, el campo de las pedagogías feministas da cuenta de un conjunto de discusiones en torno a las prácticas de producción y legitimación del conocimiento, además de abordajes particulares de contenidos, objetivos y estrategias de enseñanza y aprendizaje cuya finalidad está siempre enfocada en el cambio y la justicia social (Crabtree et al., 2009).

Lo que se pone en tensión al indagar sobre las universidades desde una perspectiva feminista es nuestra praxis política como profesoras, profesores y estudiantes comprometidas/os con un proyecto feminista de transformación social, que trascienda las miradas unilaterales de los procesos de emancipación (Cumes, 2012).

Ello implica deshacernos de límites fijos y estructuras patriarcales-coloniales caducas. Esto se visualiza claramente en las intervenciones, al mismo tiempo que aparece la necesidad de vincular con lo diverso, la apuesta por la interseccionalidad como una manera absolutamente necesaria de comprender el mundo:

Creo que es importante poder dar visibilidad a la diversidad en toda su expresión, priorizando las voces que históricamente han sido más acalladas. Esto haría parte de una transversalización de la perspectiva de género en el aula desde una mirada interseccional. (Estudiante 2-UNC, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Creo que hay que ponerle contenido a la rebeldía, para no quedar en la crítica, el enojo, la victimización, pero sobre todo para avanzar en estrategias que desde distintos ángulos puedan abordar esta problemática,

reconociendo e integrando saberes que no provienen de la academia.
(Estudiante 6- UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Si hay tantos feminismos como cuerpos de lucha, tal vez arrancar por conocernos y construir desde ahí, permitiría pensar en la universidad como un espacio comunitario. Al mismo tiempo y pensando que cada cuerpo está atravesado (y es territorio) por los territorios y contextos que habitamos, de esta manera también podríamos pensar en un primer pasito para descolonizar las universidades. (Estudiante 3- UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Esta demanda se vuelve una constante en las reflexiones docentes. Acudir a la interseccionalidad se convierte en una urgencia, pues no podemos seguir apelando a las construcciones de universales de ningún tipo en los imaginarios educativos ni en las prácticas pedagógicas concretas.

La noción de interseccionalidad fue acuñada por la abogada feminista y antirracista Kimberlé Crenshaw (1989), como herramienta para nombrar y analizar las experiencias de simultaneidad de opresiones, discriminación e invisibilización que experimentan las mujeres afroamericanas en Estados Unidos.

Posteriormente, el concepto se fue nutriendo de los aportes de los feminismos negros, chicanos, latinoamericanos y “de color”, los que se han preguntado por la relación entre distintos sistemas/ejes de opresión y diferenciación, y han problematizado el sujeto político unitario del feminismo blanco —la Mujer, con mayúsculas—, desde críticas antirracistas, poscoloniales, decoloniales, lésbicas y socialistas, entre otras (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019).

En tanto propuesta teórica, epistemológica, metodológica y política (Viveros, 2016), una mirada interseccional busca construir un enfoque multidimensional y transdisciplinario para aprehender la complejidad de las relaciones de poder, las desigualdades y diferenciaciones sociales de manera integral (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019), así como la posibilidad de profundizar una crítica a los modos de normalización de poderes coloniales-patriarcales.

¿Qué sucede cuando la educación no es interseccional? Se contribuye a la construcción de sujetos universales inexistentes y se promueve una meritocracia vacía y frustrante.

Para mí la universidad es un territorio, pero que no es representativo. Incluso se invisibilizan muchas realidades. (Estudiante anónimo/a, actividad sincrónica en pizarra, mayo 2021)

Me gustaría sentir realmente la Universidad como un Territorio. No siempre para todas y todos la universidad es un territorio donde se puede caminar libremente. (Estudiante anónimo/a, actividad sincrónica en pizarra, mayo 2021)

(La Universidad) es un territorio de disputas, invisibilizadas. (Estudiante anónimo/a, actividad sincrónica en pizarra, mayo 2021)

Como territorio político, la universidad debe ser capaz de reconocer las intersecciones, pero también de actuar de acuerdo a ellas, para contribuir efectivamente a la eliminación de las violencias machistas y las desigualdades de género. Aparece en los testimonios la idea de invisibilidad o de inseguridad para el libre tránsito.

Sucede también que muchas veces la institución expulsa a quienes no cumplen con las normas hetero-cis-binarias, e incluso manifiesta el clasismo y el sexismo en sus estructuras más sólidas. Aquí proponemos recuperar la ética del cuidado en la práctica educativa (Tronto, 2013), que incorpora una importante crítica al neoliberalismo, al desplazar al sujeto productivo y poner en el centro el cuidado y la interdependencia como ética de relaciones humanas.

El cuerpo en el centro de la escena

Feminismos en el aula implica cuerpo, praxis, encuentro, metodologías activas y epistemologías de la emoción. Bell Hooks (2017) considera los feminismos como políticas apasionadas, insistiendo en la centralidad del cuerpo, la experiencia encarnada y afectiva en la praxis feminista, donde la distinción entre teoría y práctica carece de sentido.

Una manera de transversalizar la perspectiva de género en el aula es simplemente hablando de la temática, visibilizando, en la guarda de recolectar experiencias y compartirlas, practicando. Reconociendo en mi caso, por una cuestión disciplinar, que no es sencillo abordarlo en forma permanente y que resulta más fácil en el ámbito de las clases presenciales, donde el compartir viéndonos las caras sensibiliza. (Estudiante 3- UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Transversalizar la perspectiva de género en el aula se puede lograr siendo conscientes primero de nuestro cuerpo, nuestro espacio, hoy en los tiempos de pandemia vemos que hasta nos cuesta por ejemplo a nosotros mismos mantener la “distancia social” unos a otros queremos siempre

invadir el espacio físico y personal del otro. Creo que antes de transversalizar tenemos que escucharnos, entendernos y aceptarnos con nuestras diferencias y elaborar propuestas de trabajo en conjunto, de nada sirven las imposiciones. (Estudiante 9- UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

En este punto, la pandemia ha impedido el contacto, la presencia corpórea, la mirada atenta. Si bien algunas modalidades taller han podido continuar en plena virtualidad, se pierde el encuentro necesario; además de que las brechas digitales también han dejado afuera a muchas personas.

¿Cómo ubicamos nuestros cuerpos en la virtualidad? ¿Desaparecen los contactos y las interpelaciones propias de los procesos de aprendizaje? Está claro que la experiencia de las plataformas digitales y las múltiples desigualdades en su utilización cambian las configuraciones de la educación.

La corporalidad —o la conciencia de ella— se diluye en cierta forma, vemos figuras parlantes, en el mejor de los casos, o cuando la conectividad y las distancias permiten abrir micrófonos; la mente se desdobra, podemos ahora estar en dos clases a la vez solo abriendo y cerrando ventanas, o escuchando una clase y haciendo tareas domésticas.

También nos preguntamos, si las opresiones se materializan en cuerpos y vivencias ¿desaparecen en la virtualidad del aprendizaje? Es una clara respuesta negativa; entonces podemos pensar de qué maneras se reconfiguran también las prácticas de resistencia, los contactos y los encuentros cercanos aun mediando pantallas.

Val Flores (2016) habla de las múltiples maneras en que los cuerpos están *presentes* en lo educativo: materiales gráficos, audiovisuales, contextualizando y visibilizando autores y autoras de textos, en nuestras propias historias y memorias: “Siempre hay algo relacionado a la corporalidad que está presente”.

Descolonizar la Universidad está intrínsecamente ligado con descolonizar el feminismo, es decir con correr del eje la visión eurocéntrica hija de la ilustración. Descolonizar el feminismo es construirlo desde nuestros cuerpos y desde nuestras realidades, nuestro territorio y nuestra comunidad. Vamos a tener mucha resistencia puesto que esto se opone claramente al mundo capitalista asentado en un sistema liberal o neo liberal, que toca incluso la forma de mirarnos y explicarnos. Es una batalla grande que creo que debemos dar. (Estudiante 7- UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Asumir que las universidades son estructuralmente patriarcales y coloniales resulta necesario para identificar, comprender y erradicar las violencias que en ellas se producen y reproducen. (Estudiante 22- UNC, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Las relaciones áulicas y el diseño curricular

Para efectivamente despatriarcalizar y descolonizar la educación debemos pensar en otras posibilidades de apropiarnos del aula, en las propuestas pedagógicas y en el diseño curricular. No se trata solamente de brindar contenidos feministas y de género, sino también de hacerlo de forma feminista y con perspectiva de género.

Esto implica democratizar los espacios áulicos (cortar, por ejemplo, con una distribución áulica verticalista y jerárquica), pero también los contenidos teóricos y los formatos en los que esos contenidos se acercan al estudiantado.

Dentro del academicismo ortodoxo, heredero de una tradición positivista del saber, el material de estudio válido es el libro, el formato papel. No obstante, muchas producciones feministas y transfeministas circulan en otros formatos y ello no resta valor al contenido que allí se manifiesta.

Sin duda que es posible lograr el cambio en las Universidades, pero sólo es posible si la batalla deja de ser una cuestión estructural de formas y entra a cuestionar también el conocimiento que vamos replicando en los espacios áulicos. Desde la docencia, desde la currícula académica, desde los exponentes teóricos a los que convocamos en el proceso de enseñanza aprendizaje deben ser desde una conciencia plena en la diversidad y pluralidad de voces. (Estudiante 11- UNC, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Desde mi lugar (el teatro) al dialogar con el plan de la misma cátedra me pregunto: ¿Cuántas mujeres hay? ¿Cuántas obras son escritas por hombres, mujeres o pertenecientes a la diversidad? ¿Cuál es la temática de dichas obras? Preguntas que me sirven a mí para abrir el debate en clase e ir construyendo de a poco un espacio más sano de enseñanza. (Estudiante 12- UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Recuperar las voces de las mujeres y las disidencias en las aulas es un punto fundamental si queremos ampliar la mirada y derrotar el androcentrismo academicista.

Resulta valioso indagar en nuestras disciplinas específicas los recorridos que han hecho mujeres y disidencias que están invisibilizadas en medio de una educación sexista. Entre el estudiantado también surgió como necesidad denunciar las situaciones desiguales y violentas que se vivencian intercátedras:

Pienso que el rol que tenemos es el de involucramiento y nombramiento (poner en palabras) las situaciones de desigualdad y explotación en la Universidad que de por sí son manifestaciones violentas. Ejemplo las ayudantías o adscripciones no reguladas donde se termina haciendo trabajo docente, o actividades serviles hacia la/el docente de mayor jerarquía. (Estudiante 17- UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Manicom (1992) afirma que una pedagogía feminista debe apuntar a usar su autoridad para problematizar e interrumpir las relaciones de poder que operan entre los diversos actores universitarios.

La democratización de los espacios de aprendizaje formales implica atravesar ciertas incomodidades, puesto que problematiza los tradicionales roles de autoridad del saber docente y promueve diálogos críticos sobre las maneras en las que se crean y circulan los saberes.

Con respecto a la violencia y desigualdad, charlo con mis alumnos el mayor tiempo posible que se sientan en confianza de expresar lo que les pasa que lo puedan comunicar. Creo que es la clave para poder ponerle un freno a la desigualdad y violencia, enseñarles que lo pueden hablar, decir y contar ya es un gran paso. (Estudiante 8- UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Recuperando la categoría de interseccionalidad, también es importante traerla al aula: tener presente que los privilegios de género, clase, etnicidad y sexualidad van a facilitar que ciertos estudiantes hablen más en clase, participen activamente en comunidades de aprendizaje y puedan tomar la voz. Es por ello que, desde un rol docente, estar alerta permitirá subvertir y visibilizar las relaciones de poder y saberes que reproducen las relaciones de dominación.

De mi parte me encuentro en lugares de mucha responsabilidad, que me implican la formación y diálogo permanente con otrxs, para pensar y accionar en propuestas situadas, donde las distintas voces y la heterogeneidad de miradas y posicionamientos de mujeres y disidencias tengan cabida. (Estudiante 22- UNC, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

Pensar otra Universidad es comprometerse desde el lugar de acción por ejemplo desde nuestra docencia, cambiar las prácticas para poder transferirlas a les estudiantes y colegas. Fomentar la participación es muy importante, porque esto debe ser un cambio a largo plazo y eso se logra desde lo colectivo, desde lo cultural y desde la raíz. (Estudiante 10- UNSJ, mayo 2021, territorio virtual UNSJ)

En las reflexiones aparece como central la idea de comunidad, de hacer colectivo y de construir a partir del encuentro con las demás personas. En este sentido, el curso-taller que hemos propuesto ha actuado como un espacio no solamente de aprendizaje y reflexión, sino como facilitador de diálogo entre pares que están analizando las maneras posibles para construir territorios universitarios amplios, no patriarcales ni coloniales.

Reflexiones finales

Trabajar en pos de pedagogías feministas, despatriarcalizadoras y descolonizadoras, apuntando a fomentar la mirada crítica e interseccional, es, a fin de cuentas, promover procesos liberadores que apunten a visibilizar, problematizar y transformar las desigualdades sociales, de género, de clase, de racialidad y de sexualidad. Para ello, debemos tener presentes las dimensiones estructurales de estas intersecciones, así como las maneras en las que finalmente se materializan en experiencias concretas y situadas de privilegios y opresiones que se reproducen en las aulas universitarias.

Sabemos que las universidades, como instituciones coloniales y patriarcales, reproducen y validan ciertos saberes y determinados modos de transmitirlos. Reconocemos en las universidades políticas institucionales que atienden a estas desigualdades, sin embargo, entendemos que es acuciante la generación de políticas educativas referidas a la transversalización de la perspectiva de género en las aulas.

La realización del curso-taller intenta aportar en esta dirección, apostando a que las pedagogías feministas, como pedagogías de la resistencia, revolucionen las miradas y construyan otros mundos posibles y otras formas de habitar el territorio universitario.

Es por ello que apuntamos a la formación docente, pues confiamos en que brinda la posibilidad de continuar una todavía necesaria crítica a los modos de normalización de poderes coloniales-patriarcales.

Una educación feminista siempre tendrá el mismo norte: liberar a las oprimidas y los oprimidos y mejorar la existencia de las personas que estén en situaciones de desigualdad, exclusión y opresión, erradicar las desigualdades y abusos de poder en los diferentes ámbitos y ampliar los mundos posibles.

En el marco del compromiso social universitario y desde la extensión, apostamos a crear comunidad feminista: entre docentes, entre universidades, entre estudiantes.

Al decir de Silvia Rivera Cusicanqui, no se trata de hablar *a* otras personas, sino hablar *con* otros/as. “Hablar después de escuchar, porque escuchar es también un modo de mirar, y un dispositivo para crear la comprensión como empatía, capaz de volverse elemento de intersubjetividad. La epistemología deviene así una ética” (Verónica Gago, entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui, 2015).

Las microacciones, como políticas de resistencia y de creación, ponen en marcha las imaginaciones feministas en el marco de la educación.

Referencias

- Bartra, E. (2019). El feminismo en las universidades. *Momento - Diálogos Em Educação*, 27(3), 337–349. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8539>
- Cerva, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, 8, 20-38. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48399>
- Ciriza, A. (2017). Militancia y academia: una genealogía fronteriza. Estudios feministas, de género y mujeres en Mendoza. *Descentrada*, 1(1), e004. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7717/pr.7717.pdf
- Crabtree, R., Sapp, D. y Licona, A. (Eds.). (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Baltimore y Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167. <https://doi.org/10.4324/9780429500480-5>

- Cumes, A. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi*, 17, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249307>
- Enrico, J. (2018). Lenguas de fuego: los feminismos del sur y la enunciación teórico-política-corporal-sexual contra las violencias euronorte-falogocéntricas. *Revista Fermentario*, 12(1), 186-205. <https://doi.org/10.47965/fermen.12.1.15>
- Flores, V. (2016). “Una puede leer sobre género y poscolonialidad, pero es fundamental intervenir en la práctica”. Entrevista de Estefanía Verónica Santoro y Andrea Beltramo. Wordpress *Derrocando a Roca. Que el periodismo lo callen otros*. <https://derrocandoaroca.wordpress.com/2016/05/03/valeria-flores-una-puede-leer-cuestiones-de-genero-poscolonialidad-pero-es-fundamental-intervenir-en-la-practica/>
- Gago, V. (2015). Contra el colonialismo interno. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. *Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/contra-el-colonialismo-interno/>
- Harding, S. (1987) ¿Existe un método feminista? En Bartra, E. (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México, D. F.
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4136262>
- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 365-389. <https://doi.org/10.2307/1495301>
- Ríos, N., Mandiola, M. y Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 114-124. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1041>

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidaddialogo@una.cr

DOI: <http://doi.org/10.15359/udre.12-2.7>

Rovetto, F. y Figueroa, N. (2017). Que la Universidad se pinte de feminismos. *Descentrada*, 1(2), e026.

Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://cutt.ly/fn5Q9L1>

Tronto, J. (2013). *Caring democracy. Markets, equality and justice*. Nueva York y Londres: New York University Press.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>



La contribución de la Universidad Nacional a la visibilización del trabajo no remunerado a través de los estudios de uso del tiempo

The Contribution of the National University of Costa Rica to the Visibility of Unpaid Work Through Time Use Studies

Irma Sandoval Carvajal

Heredia, Costa Rica

Universidad Nacional

isandova@una.ac.cr



<https://orcid.org/0000-0001-7068-1671>

Recibido: 01/12/2021 • Aceptado: 29/03/2022

Resumen. El siguiente artículo tiene como objetivo evidenciar los aportes que la Universidad Nacional ha realizado en la visibilización del trabajo no remunerado, que incluye el doméstico, el voluntario y la producción para el autoconsumo, medido a través de las encuestas de uso del tiempo. Se presentan los principales aportes desde lo conceptual y lo metodológico que hicieron posible las mediciones del 2004, 2011 y 2017. Además, se destaca el aporte de la UNA en la primera valoración económica del trabajo no remunerado y se presentan algunas de las brechas de género en el uso y la distribución del tiempo, haciendo énfasis en el trabajo doméstico no remunerado, a partir de la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2017. Algunos de los resultados se presentan por zona de residencia, además de indicar si el trabajo se realizó entre semana o fines de semana.

Palabras clave: género, trabajo no remunerado, uso del tiempo, Universidad Nacional

Abstract. The following article aims to evidence the contributions that the National University of Costa Rica (UNA) has made to the visibilization of unpaid work, which includes domestic and voluntary work and the production for self-consumption, measured through time-use surveys. The main contributions from the conceptual and methodological point of view that made 2004, 2011, and 2017 measurements possible



are described. In addition, the contribution of the UNA in the first economic valuation of unpaid work is highlighted, and some of the gender gaps in the use and distribution of time are presented, with emphasis on unpaid domestic work, based on the 2017 National Time Use Survey. Some of the results are presented by the area of residence, in addition to indicating whether the work was performed on weekdays or weekends.

Keywords: gender, unpaid work, time use, National University

Introducción

A nivel internacional, los movimientos de mujeres, desde los años sesenta del siglo pasado, empezaron a hacer presión para que se visibilizara el trabajo doméstico no remunerado y se midiera su impacto y aportes al desarrollo de las sociedades.

Por su parte, las conferencias mundiales sobre la situación de las mujeres de la década de los setenta, auspiciadas por las Naciones Unidas, impulsaron la inclusión de la investigación del trabajo de las mujeres y su internacionalización.

Informes como el de las Naciones Unidas sobre la Década de la Mujer (1985), la Conferencia Internacional sobre la Medición y Valoración del Trabajo no Pagado (Canadá, 1994) y la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) son algunos ejemplos de los esfuerzos que se realizaron para poder visibilizar el trabajo doméstico no remunerado y la contribución de las mujeres al bienestar y al desarrollo.

La plataforma de acción, adoptada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing en 1995, estableció que las instituciones nacionales y regionales de producción de estadísticas y los organismos de Naciones Unidas debían realizar mediciones sobre uso del tiempo, que permitieran la medición cuantitativa del trabajo doméstico no remunerado, así como la elaboración de indicadores estadísticos que dieran cuenta de las brechas de género para redirigir las políticas nacionales (objetivo estratégico H.3.g.i.ii).

Las Naciones Unidas fijaron como una de sus prioridades la investigación y medición del uso del tiempo; en el año 2000, el Consejo Económico y Social, en su 31º período de sesiones, así lo estableció.

También los países europeos retomaron el tema en la década de los noventa y actualmente la encuesta de uso del tiempo se encuentra contenida en el programa de encuestas de la Oficina de Estadística Europea (EUROSTAT).

En América Latina, se ha incluido en los planes de trabajo de ONU Mujeres, del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y sus diferentes instancias, como la Conferencia Estadística de las Américas.

Por su parte, la Conferencia Regional sobre la Mujer en América Latina y el Caribe, que se celebra desde 1977, ha promovido la instauración de las investigaciones de uso del tiempo en los diferentes países de la región. Por ejemplo, en la X, XII y XIII, se acuerda la promoción de encuestas de uso del tiempo para visibilizar y contabilizar el trabajo doméstico no remunerado.

La última conferencia realizada en enero del 2020 (la XIV) acordó “impulsar políticas públicas para la distribución equitativa de las responsabilidades del trabajo doméstico y de cuidados entre hombres y mujeres” (CEPAL, 2020, p. 6).

A partir de las Conferencias Regionales sobre la Mujer, se elaboró la Agenda Regional de Género, que incluye los acuerdos tomados por los Gobiernos de América Latina y el Caribe para poder alcanzar la igualdad de género.

De la agenda, se elaboró la Estrategia de Montevideo en 2016, que tiene como objetivo operacionalizar estos acuerdos y convertirlos en acciones concretas (CEPAL, 2017).

En el caso de Costa Rica, entre los años 1999 y 2000, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inamu) convoca a una serie de instituciones con el propósito de iniciar el estudio del trabajo de las mujeres y conformar la Comisión Técnica Interinstitucional de Contabilización del Trabajo Femenino (CTICTF), que funciona ininterrumpidamente desde el año 2003 (Inamu, 2006).

La discusión de la Comisión, en sus inicios, se centró en el estudio de la participación de las mujeres en el mercado laboral, específicamente sobre las formas de inserción no incluidas en las mediciones oficiales. Los instrumentos para la medición invisibilizaban la participación de las mujeres en el mercado laboral, porque no se incluía dentro de la “población económicamente activa” a las personas que realizaban actividades marginales y actividades de autoconsumo.

Si estas actividades se hubieran incluido, la tasa de participación en 1987, por ejemplo, para las mujeres sería de 40,7% y no de 29,7%; mientras que para los hombres la tasa sería del 80,9% y no del 78,8%, evidenciando las formas diferentes de inserción de las mujeres al mercado laboral, debido a que son ellas las encargadas del trabajo doméstico dentro de los hogares y, por lo tanto, su inserción al mercado laboral tiene características muy distintas a las de los hombres.

Por lo anterior, la Comisión en el 2003 decide centrar sus esfuerzos en el estudio del uso del tiempo con perspectiva de género, con el objetivo de medir el trabajo doméstico no remunerado (Inamu, 2006).

La primera medición se realizó en el año 2004, en la que se incluyó un módulo en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (MUT, 2004), la segunda en el año 2011, como encuesta independiente a nivel del Gran Área Metropolitana (EUT-GAM, 2011) y la tercera en el 2017 (ENUT, 2017), como encuesta independiente a nivel nacional¹.

La Universidad Nacional, a través del Instituto de Estudios Sociales en Población (Idespo), ha tenido un papel protagónico en estas mediciones. En el módulo del 2004, participó en todas sus etapas, incluyendo el procesamiento, el análisis y la elaboración del informe.

La encuesta del 2011 estuvo a cargo del Idespo, en todas las etapas, y en la del 2017 participó activamente en la mayoría: aportó los instrumentos de recolección de datos, participó en la capacitación del personal entrevistador, en el plan de tabulaciones y los programas de procesamiento en SPSS, en el análisis de las inconsistencias de la base de datos, entre otras labores.

Estas mediciones son producto de un esfuerzo interinstitucional entre el Instituto Nacional de las Mujeres (Inamu), el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), el Ministerio de Planificación y Política Económica (Mideplan), el Instituto de Estudios de Género de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), el Centro de Investigaciones en Estudios de la Mujer (CIEM) de la Universidad de Costa Rica (UCR) y el Instituto de Estudios Sociales en Población (Idespo) de la Universidad Nacional. Todas estas instituciones forman parte desde el año 2000 de la Comisión Técnica Interinstitucional de Contabilización del Trabajo Femenino, mencionada anteriormente.

Otras mediciones sobre uso del tiempo se realizaron en los años 2009 y 2012, entre estudiantes de la Universidad Nacional, en un esfuerzo conjunto entre el Idespo y la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

Es importante, además, el apoyo que dio la Comisión, y en particular el Idespo, para promover la aprobación del proyecto de ley 18.073, hoy ley 9325 Contabilización del Aporte del Trabajo Doméstico no Remunerado en Costa Rica, que tiene como propósito el cálculo de la cuenta satélite del trabajo

¹ Hay que mencionar que la Encuesta Nacional de Hogares, a partir del 2010, incluye algunas preguntas sobre uso del tiempo, pero no tienen un marco conceptual explícito.

doméstico no remunerado a la economía. La ley designa al Instituto Nacional de Estadística y Censos responsable de levantar la encuesta de uso del tiempo y al Banco Central de calcular la cuenta satélite.

La Universidad Nacional, como una universidad pública, tiene la responsabilidad de aportar su conocimiento y generar acciones que contribuyan a la igualdad entre mujeres y hombres, con el fin de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad. Por esta razón, a través del Idespo, ha integrado por más de veinte años la Comisión Técnica Interinstitucional de Contabilización del Trabajo Femenino.

Marco conceptual de los estudios del uso del tiempo

Los conceptos de género, trabajo y división sexual del trabajo son el núcleo conceptual de las mediciones de uso del tiempo. El concepto de género parte de que la cultura impone esquemas mentales y formas de comportamiento a partir de la simbolización, de lo que es “propio” de las mujeres y lo que es “propio” de los hombres:

Nacemos dentro de un tejido cultural donde ya están insertas las valoraciones y creencias sobre “lo propio” de los hombres y “lo propio” de las mujeres. En la forma de pensarnos, en la construcción de nuestra propia imagen, utilizamos los elementos y las categorías de género que hay en nuestra cultura. Nuestra percepción está condicionada, “filtrada”, por la cultura que habitamos, por las creencias que nos han transmitido en nuestro círculo familiar y social sobre lo que les toca a las mujeres y lo que les toca a los hombres. Nuestra conciencia ya está habitada por el discurso social. (Lamas, 2007, p. 2)

La socialización es lo que permite a los seres humanos internalizar los conocimientos, las normas y las reglas que organizan la vida en una sociedad, esto con el objetivo de que las personas puedan pertenecer a esa sociedad (Clacso, 2010).

La socialización primaria ocurre desde el nacimiento hasta la adolescencia, durante esta etapa las personas construyen su identidad (la cual integra la sexual y la de género). Posteriormente, en la socialización secundaria, se aprenden roles y posiciones de género, normas morales que se imponen para que la persona sea aceptada e incluida (Clacso, 2010).

Según Tarrés, la definición que hace Joan Scott de género hace un aporte significativo, ya que sitúa al género desde lo simbólico-cultural, lo que permite

definirla desde allí a partir de las relaciones de poder, cuyo cambio o reproducción está sujeto a factores vinculados con la historicidad de las instituciones y la organización social de los espacios donde se desarrolla la experiencia de los individuos (...), se pregunta cómo funciona la lógica de las relaciones de género y la consecuente subordinación de la mujer. (2013, p. 8)

Las construcciones sociales a partir de la diferenciación sexual se convierten en mandatos sociales que imponen a mujeres y a hombres sus roles, funciones y tareas; en el sistema patriarcal, “la estructura social está determinada por la división sexual del trabajo (...) las dos instituciones que configuran esta estructura social son la familia y el mercado de trabajo, dos caras de la misma moneda” (Pazos, 2018, p. 44).

En la división sexual del trabajo, las mujeres se ubican en el ámbito privado con funciones reproductivas, y se les ha asignado el trabajo doméstico como algo natural asociado a su función biológica.

Por su parte, a los hombres se les ha asignado el ámbito público y sus funciones están asociadas a provisión y mantenimiento económico. Lo que ha sucedido es que

en los trabajos asociados a la masculinidad hay una correlación directa entre réditos materiales (en términos monetarios y de derechos) y prestigio social. En los feminizados esa correlación es inversa: mayor es el reconocimiento social cuanto más lo hagas gratis (...) porque los auténticos trabajos de las buenas mujeres han de hacerse por amor. (Pérez, 2017, p. 51)

La división sexual del trabajo no es una condición estática en las sociedades, sino una situación que es cambiante, por la evolución tanto social como económica de las sociedades (Conway, Bourque y Scott, 2013).

Un ejemplo de esto es el aumento de la participación de las mujeres en el mercado laboral en Costa Rica, que ha pasado del 20% en los años setenta (Román y Morales, 2009) al 47% en el 2020. Sin embargo, los hombres dedican muy poco tiempo al trabajo doméstico no remunerado. Según la ENUT 2017, dedican 15 horas semanales, en comparación con 37 horas de las mujeres (INEC, 2018)².

² Esta situación es similar en países de América Latina y el Caribe, según datos de la CEPAL.

Es evidente que la imposición del trabajo doméstico no remunerado a las mujeres limita su participación en todos los ámbitos de la vida, desde su posibilidad de tener autonomía económica y participación política hasta el disfrute de espacios de ocio y esparcimiento.

La manera en que una sociedad encara la provisión de cuidados tiene implicancias significativas para el logro de la igualdad de género, al ampliar las capacidades y opciones de hombres y mujeres o al confinar a las mujeres a los roles tradicionales asociados con la feminidad y la maternidad. (Esquivel, 2012, p. 11)

La división sexual del trabajo, como lo señala la Estrategia de Montevideo, es uno de los nudos estructurales que se deben superar para alcanzar la igualdad de género al 2030 (CEPAL, 2017).

El otro concepto en el cual se apoyan las mediciones del uso del tiempo, en Costa Rica, es el de trabajo. En el sistema patriarcal, se ha llamado tradicionalmente trabajo a las actividades económicas vinculadas con el mercado. Tanto es así que a las personas (principalmente mujeres) que han desarrollado exclusivamente “quehaceres del hogar” se les ubicó hasta el 2009 dentro de la “población económicamente inactiva”, junto con las personas estudiantes, pensionadas, rentistas y otras.

Con el rediseño de la Encuesta de Hogares, a partir del 2010, el término varió y actualmente se les llama “fuera de la fuerza de trabajo” y no se hace ninguna subdivisión dentro de ella, pero, de manera implícita, al definir el INEC como fuerza de trabajo a las personas de quince años y más que están ocupadas o desempleadas, se continúa considerando que *trabajo* está relacionado con la producción de bienes y servicios que se transan en el mercado.

En las encuestas de uso del tiempo, el concepto de trabajo se cambia y se amplía, incluyendo el trabajo fuera del mercado, lo que significa que ya no importaría si el trabajo se hace para el mercado, de manera voluntaria o dentro del hogar. Por lo tanto, todos los quehaceres domésticos, desde cocinar hasta cuidar a las personas dentro de los hogares, son trabajo, ya que todos ellos pueden ser delegados a una tercera persona.

Por el contrario, actividades relacionadas con el ocio y esparcimiento, actividades educativas y actividades de autocuidado (comer, necesidades fisiológicas, dormir, etc.) no son trabajo, ya que no se pueden delegar a otras personas.

Esta definición de trabajo no es nueva, la economista Margaret Reid, en 1934, había desarrollado este concepto, señalando que los hogares no eran unidades de consumo, sino de producción, según lo desarrolla Carrasco (2016), al referirse a la contribución de Reid. Otras autoras han seguido esta línea de pensamiento:

Los bienes que se compran, en general, no están en la forma final en que van a ser consumidos; ellos deben ser transformados mediante trabajo doméstico, por lo que es una actividad de producción y se agrega valor al transformar la materia. (Pedrero, 2018, p. 614)

En este sentido, ambas actividades son trabajo, solo que se rigen por reglas diferentes, el del mercado por relaciones capitalistas, mientras que el otro no. El trabajo doméstico no remunerado es el trabajo que cumple con la función de la reproducción de la vida humana, porque no solamente incluye el mantenimiento de bienes y espacios de los hogares, sino también el cuidado de sus integrantes, de su educación y formación, de sus relaciones sociales y del apoyo psicológico (Delfino, Herzfeld y Arrillaga, 2018).

Sin embargo, a pesar de tener este rol fundamental para el bienestar y desarrollo de las sociedades, ha sido invisibilizado por los sistemas económicos, centrados en la generación de ganancias, dentro del sistema capitalista y patriarcal.

Por eso decimos que esta Cosa escandalosa tiene la forma de un iceberg: en la parte visible, en el epicentro, están los mercados capitalistas, regidos por una lógica de acumulación y asociados a la masculinidad blanca. En la parte oculta (que debe seguir estando bajo el agua) están los procesos que sostienen la vida. (Pérez, 2017 p. 31)

Las encuestas sobre uso del tiempo proporcionan información para medir todas las formas de trabajo: dentro y fuera del mercado, remuneradas o no, así como las otras actividades que no lo son, como las actividades de tiempo libre, los cuidados personales, las actividades educativas, etc.

Es indudable que estudiar la distribución del uso del tiempo es clave para entender el impacto de los roles diferenciales en las desigualdades económicas y sociales, entre mujeres y hombres.

La información sobre uso del tiempo permite hacer visible el impacto en los niveles de desigualdad que provienen de la división sexual del trabajo en la vida cotidiana de las personas, por lo que contribuye a diseñar y evaluar políticas de igualdad en particular para la autonomía de las mujeres.

Mediciones del uso del tiempo en Costa Rica

La primera medición se realizó a nivel nacional y consistió en un módulo de diecisiete preguntas (MUT-2004) que se incluyó en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples de ese año. Esto se logró mediante un convenio de cooperación entre el INEC y el Inamu.

La Comisión Técnica Interinstitucional de Contabilización del Trabajo Femenino (CTICTF) estableció el marco conceptual y metodológico; el INEC recolectó, digitó y realizó la primera revisión de inconsistencias de la información. Posteriormente, el Idespo-UNA lideró la etapa final de limpieza de la base de datos, planes de tabulación, procesamiento, análisis y elaboración del informe de resultados (INEC, 2008).

Se estableció como período de referencia de la información el día anterior a la entrevista, la cual sería respondida por una persona informante clave, que, en este caso, correspondía a una persona del hogar que tuviera quince años o más, con conocimiento de su dinámica (INEC, 2008).

La segunda medición fue la Encuesta de Uso del Tiempo en la Gran Área Metropolitana 2011 (EUT-GAM, 2011). Esta es la primera encuesta independiente sobre uso del tiempo que se realizó en Costa Rica.

Su cobertura geográfica fue a nivel de la Gran Área Metropolitana, que, según el Censo de Población del 2011, aglomeró el 50% de la población total (Inamu, 2012). El Idespo-UNA firmó un convenio de cooperación con el Inamu para su ejecución y lideró todas las etapas de la encuesta, con el apoyo activo de la CTICTF.

Se estudiaron un total de 159 actividades realizadas en la vida cotidiana (Inamu, 2012). Para esta encuesta, se cambió el período de referencia a la “semana anterior” y cada integrante del hogar de doce años o más proporcionó su información sobre el uso del tiempo (autoinformante).

La EUT-GAM utilizó tres cuestionarios: el primero tenía como objetivo la caracterización de los hogares y de sus integrantes, además de la recolección de alguna información de la vivienda.

El segundo tenía el objetivo de cuantificar la contribución en trabajo doméstico que otras personas no integrantes del hogar aportaban, este tiempo podría ser remunerado o voluntario.

El tercer cuestionario recolectaba la información sobre el uso del tiempo de cada persona de doce años o más del hogar. Se estudiaron trece temas: producción para el autoconsumo, preparación de alimentos, mantenimiento y limpieza de la casa, reparaciones menores de la vivienda, limpieza y cuidado de la ropa, compras, gerencia y administración del hogar, cuidados de la niñez menor de doce años del hogar, cuidado de personas de doce años o más del hogar, cuidado de personas totalmente dependientes del hogar, apoyo en trabajo doméstico a otros hogares, trabajo voluntario y trabajo remunerado.

La elaboración del tercer cuestionario se basó en el instrumento utilizado en la UNA para el estudio sobre uso del tiempo en la población estudiantil, en 2009. La tercera medición fue la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo 2017 (ENUT 2017) y es la segunda encuesta independiente, la primera a nivel nacional. Se llevó a cabo dentro de un convenio de cooperación entre la Universidad Nacional, el Inamu y el INEC.

El Idespo-UNA aportó los tres cuestionarios utilizados, que fueron básicamente los que se utilizaron en el 2011, con algunas mejoras realizadas a la luz de la experiencia de la EUT-GAM.

El Idespo también brindó su apoyo metodológico en las capacitaciones, el plan de tabulados, los indicadores, el análisis de inconsistencias, los tratamientos de tiempos altos y bajos y proporcionó los programas en SPSS de la encuesta EUT-GAM que se adaptaron para la ENUT. Además, asesoró en los análisis y resultados de la ENUT.

En la Tabla 1 se presentan los temas y el número de ítems estudiados en cada una de las tres mediciones. Como módulo, la medición del 2004 resumió los principales componentes de las diferentes actividades, mientras que las otras dos mediciones, como encuestas independientes, lograron una medición más precisa.

Otras mediciones de uso del tiempo

Como se mencionó anteriormente, la Universidad Nacional, a través del Idespo, ha realizado una contribución importante a los estudios de uso del tiempo en Costa Rica. Además de la participación en las mediciones antes señaladas, en los años 2009 y 2012, se aplicaron estudios del tiempo en estudiantes de la Universidad Nacional.

Tabla 1

Temas y número de ítems estudiados en las mediciones sobre uso del tiempo en Costa Rica, según medición

Temas	2004 Módulo	2011 EUT-GAM	2017 ENUT
Trabajo doméstico exclusivo para el hogar	5	43	36
Cuidado exclusivo de personas del hogar	1	29	29
Cuidado de personas (0-5), (6-11) (65 o más)	0	0	3
Trabajo para el mercado	2	14	21
Producción para autoconsumo	1	6	8
Trabajo voluntario	1	7	4
Trabajo doméstico para otros hogares	0	14	16
Ayudas externas en trabajo doméstico	0	17	26
Actividades educativas	1	3	6
Tiempo libre y esparcimiento	3	14	17
Necesidades y cuidados personales	2	7	7
Actividades simultáneas	1	5	6
Total	17	159	179

Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios de uso del tiempo

La medición del 2009 se aplicó a una muestra de estudiantes universitarios/as. Se elaboró un cuestionario que contenía 125 actividades sobre uso del tiempo en actividades personales, tiempo libre, actividades educativas, trabajo remunerado, trabajo voluntario y de apoyo a otros hogares y trabajo doméstico no remunerado (cocinar, limpieza de la vivienda, mantenimiento de ropa, compras, construcciones menores de la vivienda y cuidado directo de personas del hogar). Este cuestionario fue la base para el cuestionario de la EUT-GAM, ya que a partir de los resultados se elaboraron los instrumentos para esta encuesta.

En 2012, se aplicó otra encuesta sobre uso del tiempo en estudiantes becados de la Universidad Nacional; se tomó como base el cuestionario del 2009 y la experiencia de la EUT-GAM 2011.

Uso y distribución del tiempo en la población costarricense

Se presentan a continuación algunos resultados³ para la ENUT 2017, la más reciente encuesta con cobertura a nivel nacional. Como se mencionó anteriormente, el cuestionario sobre uso del tiempo lo elaboró la UNA, dentro del convenio de cooperación con el INEC y el Inamu.

El cuestionario indagó sobre el tiempo invertido la semana anterior a la entrevista en actividades de trabajo y no trabajo, el o la informante fue cada persona integrante del hogar de doce años o más (autoinformante). La muestra final para el módulo de uso del tiempo fue de 7331 personas y es representativa a nivel nacional, urbano y rural.

La tasa de participación en las diferentes actividades es variable, prácticamente el 100% de las personas dedican tiempo a su autocuidado (dormir, comer, necesidades fisiológicas, cuidado de la salud, etc.), así como a actividades de tiempo libre.

También las tasas de participación en trabajo doméstico no remunerado son altas, 99,4% las mujeres y 98,2% para los hombres⁴.

Por su parte, el trabajo para el mercado lo realizan el 73% de los hombres y el 45% de las mujeres y alrededor de una cuarta parte realizan actividades para el autoconsumo, actividades educativas y trabajo no remunerado de apoyo a otros hogares y a la comunidad.

Con respecto al tiempo que se invierte, en la Figura 1 se muestra la distribución del tiempo efectivo⁵ para cada una de las actividades. Siguiendo las consideraciones conceptuales anotadas anteriormente, estas actividades se pueden clasificar en dos grandes categorías: las actividades que son trabajo, que según el criterio de la tercera persona sería el trabajo para el mercado y el trabajo no remunerado, y las actividades que no son trabajo, como el tiempo libre, las necesidades personales y las actividades educativas.

³ A los resultados se les calcularon los coeficientes de variación y se verificó que fueran menores al 20% para garantizar su representatividad.

⁴ Más adelante se calculan las tasas ponderadas y como se verá la tasa de los hombres disminuye drásticamente.

⁵ El tiempo efectivo se refiere al número de horas semanales que las personas dedican a una determinada actividad. Se calcula como la razón entre las horas totales reportadas a una determinada actividad entre el número de personas que reportaron realizar esa actividad.

Figura 1

Costa Rica: tiempo efectivo promedio dedicado por la población de doce años o más a diferentes actividades por sexo, 2017



Nota. Elaboración propia

Se observan grandes diferencias: las mujeres invierten más tiempo en necesidades personales que los hombres, unas tres horas más a la semana. Por otra parte, los hombres dedican unas cuatro horas más que las mujeres a actividades de esparcimiento y recreación; en trabajo para el mercado, las mujeres dedican unas catorce horas menos que los hombres. Pero la mayor brecha se presenta en el trabajo doméstico no remunerado, las mujeres dedican veintidós horas más a la semana que los hombres.

Por zona de residencia (Tabla 2), hay ciertas similitudes y diferencias, los hombres, por ejemplo, no tienen ninguna diferencia en los tiempos de dedicación a trabajo doméstico ni a trabajo remunerado; mientras que en tiempo libre los hombres de zonas urbanas dedican tres horas semanales más que los hombres de zonas rurales.

En el caso de las mujeres rurales, estas dedican cinco horas más a la semana a trabajo doméstico que las mujeres urbanas y veintiséis horas más que los hombres. Con respecto al tiempo libre, son también las mujeres de las zonas rurales las que dedican menos tiempo, treinta y dos horas semanales, en comparación con las mujeres urbanas que le dedican tres horas más, o los hombres urbanos que dedican siete horas más.

Al considerar el tiempo invertido, separando el dedicado entre semana y fines de semana, se observa en la Tabla 3 que las mujeres dedican diecisiete horas más entre semana, y más de cinco horas los fines de semana, al trabajo doméstico que los hombres.

Entre semana, las mujeres dedican alrededor de dos horas más al trabajo voluntario y al apoyo a otros hogares que los hombres; en contraste, las mujeres dedican, tanto entre semana como fines de semana, dos horas menos que los hombres a actividades de tiempo libre.

Tabla 2

Costa Rica: tiempo efectivo promedio (horas semanales) dedicado por mujeres y hombres a diferentes actividades, 2017

Actividad	Urbano		Rural	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Trabajo doméstico no remunerado	34,5	14,0	39,7	13,7
Trabajo remunerado	35,7	48,7	33,0	49,3
Trabajo no remunerado de apoyo a otros hogares o a la comunidad	5,3	5,1	4,8	4,1
Trabajo de autoconsumo	3,5	6,2	4,8	8,8
Actividades de formación	28,5	29,8	32,0	32,8
Tiempo libre	35,2	38,8	31,8	35,8
Necesidades personales	72,8	69,1	74,5	71,4

1/Se calcula como la razón entre las horas totales reportadas a una determinada actividad entre el número de personas que reportaron realizar esa actividad.

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos ENUT 2017

Tabla 3

Costa Rica: tiempo efectivo promedio (horas semanales) dedicado por mujeres y hombres a las diferentes actividades entre semana y fines de semana, 2017

Actividades	Entre semana		Fin de semana	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Trabajo remunerado	30,3	41,9	4,7	7,1
Trabajo doméstico no remunerado	26,8	9,9	9,5	4,3
Trabajo de autoconsumo	3,2	5,6	0,9	2,1
Trabajo no remunerado de apoyo a otros hogares y a la comunidad	5,1	3,2	1,5	1,7
Actividades de formación y educación	27,4	28,4	2,1	2,0
Tiempo libre	22,8	24,5	11,4	13,4
Necesidades personales	51,8	49,2	21,5	20,6

1/Se calcula como la razón entre las horas totales reportadas a una determinada actividad entre el número de personas que reportaron realizar esa actividad.

Nota: Elaboración propia a partir de la base de datos ENUT 2017

El trabajo doméstico no remunerado

La participación en trabajo doméstico no remunerado es alta. El 99,4% de las mujeres reportaron realizar alguna tarea doméstica, mientras que los hombres reportaron un 98,2%. Con estos resultados, se podría concluir que existe un involucramiento de los hombres prácticamente igualitario con las mujeres, sin embargo, la brecha se evidencia cuando se calculan las tasas de participación tomando en cuenta el tiempo que se invierte. La tasa de participación de los hombres disminuye a un 42% y la de las mujeres a un 74%.

En la Tabla 4 se presentan las tasas ponderadas y sin ponderar por grupos de edad. Entre adolescentes, mujeres y hombres de 12 a 14 años la diferencia es de 3 puntos porcentuales; las mujeres participan más. La diferencia va aumentando conforme se incrementa la edad, hasta llegar al grupo de 55 a 59 años, en donde la diferencia es de 45 puntos porcentuales. En general, a partir de los 20 años hasta los 69 años las tasas de las mujeres prácticamente son el doble que para los hombres.

Tabla 4

Costa Rica: tasas de participación ponderadas y sin ponderar dedicadas al trabajo doméstico no remunerado, según grupos de edad y sexo, 2017

Grupos de edad	Tasas sin ponderar		Tasas ponderadas	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Total	98,5	99,0	41,9	74,2
12 a 14	97,8	97,6	27,8	30,7
15 a 19	98,9	97,1	30,4	44,7
20 a 24	98,9	99,7	32,3	61,9
25 a 29	100,0	100,0	43,0	74,9
30 a 34	97,2	99,4	46,3	83,9
35 a 39	100,0	100,0	51,5	86,6
40 a 44	98,3	100,0	46,1	89,3
45 a 49	97,9	99,7	48,3	87,1
50 a 54	98,6	99,7	44,2	86,5
55 a 59	97,5	99,5	40,5	85,3
60 a 64	98,2	100,0	45,2	85,2
65 a 69	97,5	98,6	46,3	86,4
70 a 74	98,7	99,1	61,8	85,9
75 o más	96,1	93,8	55,9	66,1

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos ENUT 2017

La no participación de los hombres en el trabajo doméstico, según Constanza Tobío (2012), podría estar relacionada con tres aspectos: el saber, el poder y el querer. El primero se asocia a la forma en que se socializa a los hombres. A ellos, a diferencia de las mujeres, no se les entrena en la realización de los quehaceres domésticos. En segundo lugar, la baja participación podría asociarse a largas jornadas laborales en el mercado laboral y a los traslados ida y vuelta a los lugares de trabajo⁶; y la tercera es que los hombres no quieren asumirlo, aduciendo que no saben hacerlo y mostrando resistencia para aprender.

⁶ Aunque las mujeres en iguales situaciones lo tienen que asumir.

Así, los tiempos de dedicación al trabajo doméstico no remunerado es más del doble entre las mujeres, quienes dedican 37 horas a la semana, mientras que los hombres 14.

Dentro del trabajo doméstico, la participación en las diferentes actividades es variable. Las actividades que consumen más tiempo son: la preparación de alimentos, las mujeres dedican 14 horas y los hombres 4; la limpieza de la vivienda, las mujeres dedican 9 horas en comparación con 3:30 horas de los hombres; en cuidado de personas menores de 12 años las mujeres dedican 5:24 horas, mientras que los hombres 2 horas; en el lavado y mantenimiento de la ropa las mujeres consumen 4 horas y los hombres menos de una hora.

En la Figura 2 se muestra la distribución porcentual del tiempo de cada una de las actividades de trabajo doméstico no remunerado por sexo. Si se calcula la razón entre el tiempo de las mujeres y el de los hombres para cada una de las diferentes actividades, se evidencian las brechas existentes. Si hombres y mujeres dedicaran el mismo tiempo la razón sería igual a 1; si fuera mayor, indicaría mayor dedicación de las mujeres; y un número menor que 1, una dedicación mayor de los hombres a esa actividad.

El cuidado de la ropa presenta la mayor desigualdad, ya que por cada hora que dedican los hombres a esta actividad, las mujeres dedican 3,2 horas. En una encuesta de opinión, realizada en el Idespo, en el 2017, a una muestra de 380 mujeres amas de casa se les preguntó sobre la tarea doméstica que menos les gustaba realizar y fue el lavado de la ropa la que presentó el mayor porcentaje. La preparación de comidas y bebidas es la segunda actividad en donde hay mayor brecha, la razón resultó de 2,7 horas.

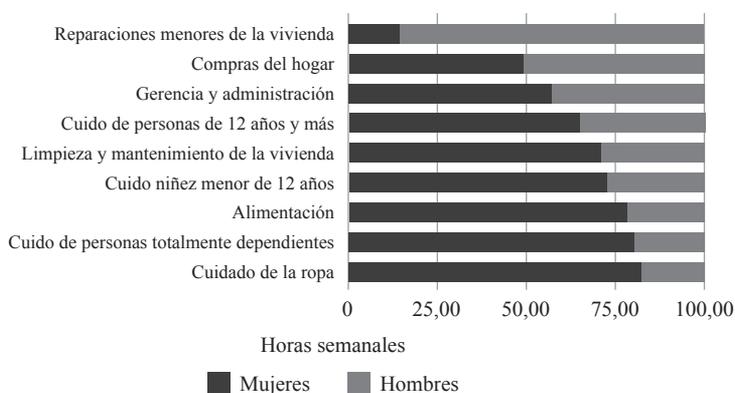
Por su parte, la realización de compras es muy igualitaria, y en el mantenimiento y las reparaciones menores de la vivienda y el vehículo, los hombres son los que dedican más tiempo que las mujeres; evidenciando la división sexual del trabajo dentro del trabajo doméstico no remunerado.

El trabajo doméstico no remunerado es un trabajo que está enfocado en la producción de bienes y servicios, que tiene como objetivo la satisfacción de las necesidades de las personas; por ende, es un trabajo de cuidados, porque todas las personas requieren de cuidados durante toda su vida, en algunas etapas más que en otras, como en la infancia, en la vejez, durante enfermedades, o por discapacidades temporales o permanentes.

A veces requerimos más cuidados biológicos, a veces más afectivos o en ocasiones, cuidados de sostén emocional. Ello no es más que el significado de nuestra vulnerabilidad. Y de aquí que, si el cuidado es cosa de todos y todas, debiera ser un tema de responsabilidad social y política. (Carrasco, 2014, p. 36)

Figura 2

Costa Rica: distribución porcentual del tiempo total dedicado a cada actividad por sexo, 2017



Nota. Elaboración propia

El trabajo doméstico incluye no solamente la satisfacción de necesidades materiales de las personas, como la alimentación, el vestido, el descanso, un lugar ordenado y limpio, etc., sino también la satisfacción de necesidades emocionales, afectivas y de reconocimiento que son fundamentales para el bienestar en la vida.

Las encuestas de uso del tiempo básicamente miden las primeras y se puede hacer un proxy a las segundas, agrupando las actividades relacionadas con el cuidado directo de personas, como dar de comer a otras personas, asearlas, dar apoyo en tareas escolares, atenderlas durante enfermedad o cuidar de su salud, trasladarlas a diferentes lugares, entretenerlas, jugar, etc.

Las actividades anteriores se abordaron en la encuesta de dos formas: como actividades que se realizaron de manera exclusiva sin realizar ninguna otra actividad, y actividades de cuidado directo que se realizaron mientras se hacían otras actividades (simultáneas), como por ejemplo estar pendiente de tareas escolares, de la recuperación de algún padecimiento (durante el día o la noche), o en general mientras se hacían otras actividades.

Tabla 5

Costa Rica: tiempo efectivo promedio (horas semanales) dedicado al trabajo doméstico no remunerado, según zona, por tipo y sexo, 2017

Zona de residencia	Oficios domésticos		Cuido exclusivo de personas		Pendiente de personas	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Total	29,7	11,5	11,6	6,3	5,5	1,6
Urbano	28,4	11,7	11,1	6,3	5,3	1,7
Rural	32,7	11,2	12,8	6,4	6,0	1,4

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos ENUT 2017

En la Tabla 5 se presenta el tiempo efectivo promedio dedicado al trabajo doméstico no remunerado, clasificado según si se trata de quehaceres domésticos, cuidado exclusivo o tiempo de estar pendiente (simultaneidad).

En Costa Rica, por cada hora que invierten los hombres en oficios domésticos, las mujeres invierten alrededor de dos horas y media; en cuidado exclusivo de personas, las mujeres invierten el doble; y en actividades simultáneas ellas invierten 3,5 horas por cada hora que lo hacen los hombres.

Por su parte, las mujeres de las zonas rurales presentan mayores brechas. Obsérvese el tiempo de estar pendiente. Por cada hora de los hombres, las mujeres dedican 4,4 horas.

También las mujeres de zonas rurales dedican más del triple de tiempo a los oficios domésticos y al cuidado de personas que los hombres de estas zonas, y con respecto al tiempo de estar pendiente, dedican 4 veces más. Estos resultados reafirman que

a pesar de la diversidad de ámbitos y modalidades de recompensa, existe un patrón social claro, basado en la división sexual del trabajo: sea en el hogar o fuera de él, sea sin remuneración o con ella, se espera que sean las mujeres las que se dediquen y se responsabilicen por las tareas del cuidado. (Esquivel, 2012, p. 20)

¿Cuánto cuesta el trabajo doméstico?

Otra forma de visibilizar la contribución del trabajo doméstico es cuantificarlo en términos monetarios y compararlo con el Producto Interno Bruto y los sectores de la economía. En Costa Rica, la primera estimación la realizó la UNA a partir de los datos de la EUT-GAM⁷ (Sandoval y González, 2015). Ver resultados en Tabla 6.

⁷ Como la EUT-GAM se levantó a nivel de la Gran Área Metropolitana, se realizó una aproximación metodológica tomando información del MUT-2004.

Tabla 6
Costa Rica: estimación del valor económico del trabajo no remunerado por sexo y dimensión respecto del PIB, 2011

Dimensión 1/	Valor económico en millones de colones			Distribución por sexo %			Porcentaje respecto al PIB por sexo		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Actividades no remuneradas según SCN-93	78.309,14	28.130,69	106.439,83	73,57	26,43	100	0,38	0,14	0,51
Voluntario	146.922,60	147.891,41	294.814,01	49,84	50,16	100	0,71	0,71	1,42
Doméstico	1.495.542,36	4.271.104,92	5.766.647,29	25,93	74,07	100	7,21	20,59	27,79
Valor total del trabajo	1.720.774,10	4.447.127,03	6.167.901,12	27,9	72,1	100	8,29	21,43	29,73
No remunerado									
PIB en millones de colones 2/									20.747.954,70

1/ Los tiempos de los grandes rubros se obtuvieron de la EUT-GAM, de las secciones específicas del cuestionario: Actividades no remuneradas que deben formar parte de la Cuenta de Hogares según SCN-93 de la sección C, Voluntario: de la sección P, Doméstico: de las secciones E, F,G,H,I,J,L,O,Q, del cuestionario 3 de la EUT-GAM

2/ Banco Central de Costa Rica. Departamento de Estadística Macroeconómica
Nota. Sandoval y González (2015), cuadro 8, p. 714

El valor total del trabajo no remunerado (suma del autoconsumo, doméstico y el voluntario) representa el 20,73% del PIB; las mujeres aportan el 72% de este valor. El trabajo doméstico representa el 93% del valor total del trabajo no remunerado y las mujeres aportan el 74% del valor de este.

La estimación está muy por encima de lo que aportan otros sectores, como la industria o el comercio juntos (para el 2011 cada uno aportaba al PIB alrededor del 15%). El sector que pesa más dentro del PIB es el de “servicios comunales, sociales y personales”, con un 22%. De esta manera, queda evidenciado el gran aporte que hace el trabajo de cuidados al desarrollo del país (Sandoval y González, 2015).

En el 2015, se aprobó la ley 9325, en la cual se establece que el Banco Central de Costa Rica (BCCR) debe calcular la cuenta satélite del trabajo doméstico no remunerado a partir de las encuestas de uso del tiempo que el Instituto Nacional de Estadística y Censos recolecte.

Con la ENUT-2017, el Banco Central de Costa Rica (BCCR) publicó en el 2019 la cuenta satélite con la población de quince años o más y estimó que el trabajo doméstico equivalía a un 25% del PIB (BCCR, 2019). También hay una estimación independiente (Sandoval, 2021), que arrojó una estimación del valor económico del trabajo doméstico del 31%.

La carga global de trabajo

La creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral ha cambiado las fronteras de la división sexual del trabajo. Hace unos cincuenta años, la tasa de participación de las mujeres costarricenses en el mercado no sobrepasaba el 20% (Román y Morales, 2009); en el 2020, la tasa fue del 47%.

Es un hecho comprobado que la incorporación de las mujeres al mercado laboral ha sido a través de una mayor tasa de desempleo, salarios menores que los hombres y ubicación en ocupaciones peor pagadas (Inamu, 2019), además, como se ha evidenciado, la carga del trabajo de cuidados les impide su plena incorporación.

Los hombres no han asumido su participación en el trabajo doméstico, como lo evidenciaron los resultados de la ENUT 2017. Esto ha ocasionado que las mujeres tengan dobles y triples jornadas de trabajo, al tener que asumir, además de su trabajo para el mercado, el trabajo de cuidados.

Para medir esta sobrecarga de trabajo, el indicador utilizado es la carga global de trabajo, acuñado por Cristina García Sainz (1999), que consiste en sumar el tiempo dedicado al trabajo para el mercado y el trabajo doméstico.

Para Costa Rica, la carga global es de 70 horas semanales para las mujeres, mientras que los hombres 63, evidenciando la sobrecarga que tienen las mujeres. Incluso la brecha persiste tanto en ocupaciones de alta calificación como en las ocupaciones elementales.

Por ejemplo, la carga global de trabajo para personas en ocupaciones de alta calificación, como en puestos directivos y gerenciales, es 7 horas mayor en las mujeres, y entre las personas profesionales de 5,4 horas más.

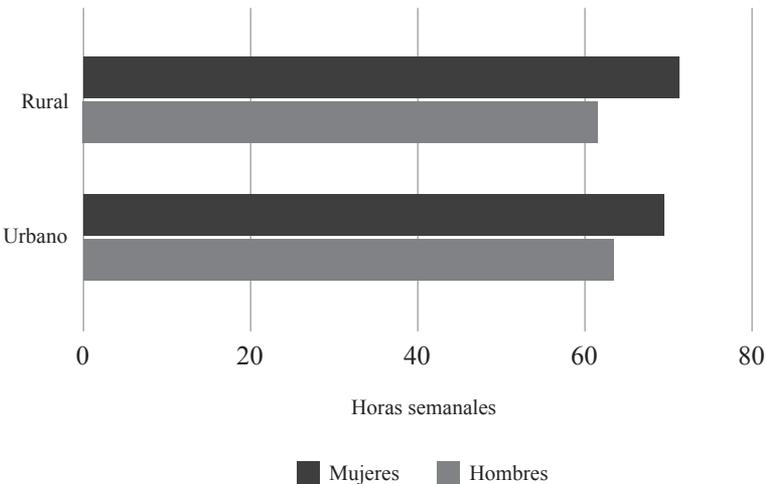
Entre las ocupaciones de menor calificación, como por ejemplo las agrícolas, la carga global es 13 horas más para las mujeres y en ocupaciones elementales de 10 horas más.

Por zona de residencia, las mujeres rurales tienen una carga global de trabajo de 9 horas más que los hombres de estas zonas (71 vs 62); los hombres residiendo en zonas urbanas superan en 1 hora a los de las zonas rurales.

En cuanto a las mujeres urbanas, tienen una carga global de 2 horas menos que las mujeres de la zona rural (Figura 3).

Figura 3

Costa Rica: carga global de trabajo por sexo y zona de residencia, 2017



Nota. Elaboración propia



Reflexiones finales

El pensamiento crítico, la identidad y el compromiso social, fines y valores de la Universidad Nacional, hacen que sus programas de investigación y extensión universitaria se orienten a buscar el bienestar y desarrollo de la sociedad costarricense, así lo declara el preámbulo de su Estatuto Orgánico.

Por eso es que, desde hace más de dos décadas, ha unido esfuerzos con diferentes instituciones del Estado para contribuir al logro de la igualdad entre mujeres y hombres, en ámbitos diversos, uno de ellos ha sido su participación en la Comisión Técnica Interinstitucional de Contabilización del Trabajo Femenino.

Alcanzar la igualdad de género es fundamental para avanzar hacia sociedades pacíficas y sostenibles. La importancia de contar con información estadística que dé cuenta de las brechas de género cobra gran relevancia para el planteamiento, seguimiento y evaluación de políticas públicas, ya que muestran los avances o retrocesos hacia la igualdad entre mujeres y hombres.

Pero no es suficiente la desagregación por sexo de las estadísticas, hay que incluir la perspectiva de género en todas las etapas de los procesos investigativos, desde su conceptualización, estrategia metodológica, en la definición de indicadores, operacionalización, elaboración de instrumentos, procesamiento y análisis.

Lo anterior implica la consideración de las condiciones de género, de la división sexual del trabajo y sus consecuencias en la vida de mujeres y de hombres. El aporte teórico y metodológico que la UNA ha brindado a las mediciones del trabajo doméstico no remunerado en Costa Rica contribuyó a un avance más rápido hacia la instauración de la encuesta de uso del tiempo en las estadísticas oficiales.

La ENUT 2017 no se hubiera podido ejecutar sin todo el aporte conceptual y metodológico, incluyendo los cuestionarios y la experiencia de la EUT-GAM 2011, que el Idespo-UNA trasladó al INEC.

Por otra parte, la primera valoración económica del trabajo no remunerado fue elaborado en la UNA. Incluso existe un documento detallado de la metodología seguida para su cálculo. Esta evidencia el gran aporte a la sociedad del trabajo invisible realizado principalmente por las mujeres y que sin él las economías no funcionarían.

Actualmente, el INEC ha incluido la ENUT en sus estadísticas oficiales y ha planificado realizar la segunda encuesta a nivel nacional en el año 2022, con lo cual se podrá hacer un análisis de tendencias de los avances o retrocesos en las brechas de género.

Referencias

- Banco Central de Costa Rica (BCCR). (2019). *Cuenta satélite del trabajo doméstico no remunerado en Costa Rica 2017. Aspectos metodológicos y principales resultados*. https://www.bccr.fi.cr/indicadores-economicos/CuentaSateliteTrabajoDomesticoNoRemunerado/Documento_Metodologico_Resultados_CSTDNR2017.pdf
- Carrasco, C. (2016). Margaret Gilpin Reid y las economías no monetarias. *Revista de Economía Crítica*, (22), 208-212. http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n22/1-CristinaCarrasco_Presentacion-Margaret-Reid.pdf
- Carrasco, C. (2014). El surgimiento de la economía feminista. En C., Carrasco (ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (pp. 15-47). La Oveja Roja.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). (2010). Lentes de género: lecturas para desarmar el patriarcado. Serie Derechos Humanos 1. Género y Derechos de las Mujeres. Fundación Juan Vives Suriá - Compilador/a 0 Editor/a. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170104031339/pdf_138.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030*. Santiago, Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2017). *40 años de Agenda Regional de Género*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40333-40-anos-agenda-regional-genero>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Decimocuarta Conferencia Regional de la Mujer para América Latina y el Caribe. Compromiso de Santiago*. https://conferenciamujer.cepal.org/14/sites/crm14/files/20-00089_crm.14_compromiso_de_santiago.pdf
- Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (2013). El concepto de género. En M., Lamas (compiladora), *El género la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). México: Editorial PUEG y Porrúa.

Delfino, A. Herzfeld, C. y Arrillaga, H. (enero-junio, 2018). Trabajo no remunerado y uso del tiempo en la Argentina de principios del siglo XXI. *Revista Sociedad y Economía*. N.º 34. doi.org/10.25100/sye.v0i34

Esquivel, V. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. En las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado. Valeria Esquivel, Eleonor Faur u Elizabeth Jelin, editoras. IDES, UNFPA, Unicef. <http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/08/Esquivel-Valeria-Faur-Eleonor-y-Jeln-Elizabeth-2012.-Hacia-una-conceptualizacin-del-cuidado-familia-mercadoy-estado.pdf>

García, C. (1999). *La carga global de trabajo. Un análisis sociológico*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=162378>.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2018). Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2017. Resultados generales. <https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reenut2017.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2008). ¿2+2=6? El trabajo que hacen mujeres y hombres en Costa Rica no se cuenta igual. Resultados del Módulo de Uso del Tiempo 2004. Comisión Técnica Interinstitucional de Contabilización del Trabajo Femenino. San José, Costa Rica.

Instituto Nacional de las Mujeres (Inamu). (2006). Sistematización de los aspectos teóricos y metodológicos utilizados en el diseño y aplicación del módulo de uso del tiempo en Costa Rica. Julio 2004. *Colección Metodologías*, n.º 15. San José, Costa Rica.

Instituto Nacional de las Mujeres (Inamu). (2012). Encuesta de uso del tiempo en la Gran Área Metropolitana: una mirada cuantitativa del trabajo invisible de las mujeres. *Colección Estadísticas de la Desigualdad por Género*, n.º 5.

Lamas, M. (2007). El género es cultura. Ponencia presentada en el V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural: Cooperación y Diálogo Intercultural. Almada, Portugal: OEI, Interarts, AECI, Municipio de Almada, Cultideias, Ministerio de Cultura de España (del 8-12 de mayo de 2007). Online: http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php.

- Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres). ONU Mujeres (2020). *Igualdad de género: a 25 años de Beijing, los derechos de las mujeres bajo la lupa*. Digiteca: Publicaciones. ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2020/03/womens-rights-in-review>
- Pazos, M. (2018). *Contra el patriarcado. Economía feminista para una sociedad justa y sostenible*. España: Editorial Katakarak Liburuak.
- Pedrero, M. (2018). El trabajo y su medición. Mis tiempos. *Antología de estudio sobre trabajo y género*. México: Porrúa.
- Pérez, A. (2017). ¿Espacios económicos de subversión feminista? En C., Carrasco y C., Díaz (eds.), *Economía feminista, desafíos, propuestas, alianzas* (pp. 29-32). Entrepueblos.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente. Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- Román, I. y Morales, N. (2009). Tendencias recientes de la inserción femenina en el mercado laboral en Costa Rica. *Programa Estado de la Nación e Inamu*. San José, Costa Rica.
- Sandoval, I. y González, L. M. (2015). Estimación del valor económico del trabajo no remunerado en Costa Rica. Resultados e ilustración metodológica. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 30(3), 691-724.
- Tarrés, M. L. (2013). A propósito de la categoría género: leer a Joan Scott. *Estudios Sociológicos*, XXXI, 91. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59830136001.pdf>
- Tobío, C. (mayo-agosto, 2012). Cuidado e identidad de género. De las madres que trabajan a los hombres que cuidan. *Revista Internacional de Sociología*, VI.70, n 2, 399-422. Doi:103989/ris.2020.08.26

Entretejiendo voces, una mirada interdisciplinaria: propuesta metodológica a partir de la literacidad

Interweaving Voices: An Interdisciplinary View. A Methodological Proposal Based on Literacy

Isabel Badilla Zamora

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

isabel.badilla.zamora@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-6211-0470>

Ana María Hernández Segura

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

ana.hernandez.segura@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-7753-9093>

Sylvia Segura Esquivel

Heredia, Costa Rica

Universidad Nacional

sylvia.segura.esquivel@una.ac

 <https://orcid.org/0000-0003-0068-1099>

Gabriela Solís Sánchez

Heredia, Costa Rica

Universidad Nacional

gsolis.una@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8617-5156>

Margarita Urdaneta Benavides

Heredia, Costa Rica

Universidad Nacional

margarita.urdaneta.benavides@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0003-4360-4587>

Recibido: 02/05/2022 • Aceptado: 05/07/2022

Resumen. El siguiente artículo sistematiza la experiencia vivida de los encuentros interdisciplinarios organizados desde el proyecto integrado Lectoescritura: UNA mirada desde de la literacidad para la construcción de ambientes lectores inclusivos, a partir de la primera infancia hasta la longevidad, como estrategia para avanzar en una propuesta metodológica alternativa para el abordaje de los procesos de lectura y escritura desde la literacidad.

El camino trazado para entretejer las voces de las personas participantes se realizó por medio de encuentros dialógicos con académicos y académicas de diversas disciplinas, facultades y escuelas de la UNA, y mediante registros escritos, grabaciones, transcripciones, matrices y análisis de estos conversatorios emergieron una serie de principios filosóficos, metodológicos y sendas para transitar hacia un abordaje amplio e inclusivo de los procesos de lectura y escritura en coherencia con la literacidad, mediante los cinco pasos de sistematización que propone el maestro Oscar Jara.

Entre los hallazgos más relevantes destaca que de los encuentros interdisciplinarios se derivan aportes de gran valor para la construcción de esta propuesta, tales como los **principios filosóficos**: endógeno, holográfico, autopoiesis, incertidumbre, complejidad, conciencia, humanismo, diversidad y humildad epistémica. **Principios metodológicos**: auto-bio-grafías, relacionales, lenguajes comunes, aprender haciendo, significatividad de experiencias, co-aprendizajes situados y sin paredes. Además, las posibles **rutras o sendas** para continuar con los tejidos desde la literacidad, antes mencionadas: la autobiografía, la sistematización de experiencias, encuentros dialógicos, conversaciones transdisciplinarias, la pregunta para despertar la curiosidad por la lectura del mundo, los lenguajes del cuerpo, la voz y la emoción con talleres expresivos de poesía, danza, teatro, música, entre otras sendas.

Como parte de este tejido en construcción, es necesario incorporar en próximos encuentros a personas de diversas comunidades y territorios, es decir, no solo encuentros de saberes académicos, sino un concierto de voces de muchas personas y sus realidades, de esta forma regresamos al punto inicial, pero con nuevas miradas y co-creación de pensamientos.

Palabras clave: entretejiendo voces, literacidad, propuesta metodológica, sistematización

Abstract. This article systematizes the experience of the interdisciplinary meetings from the *Literacy Integrated Project. A Look from Literacy to Build Inclusive Reading Environments, from Early Childhood to Prolongevity*, as a strategy to move forward with an alternative methodological proposal to approach reading and writing processes from a literacy perspective.

The means to collect participants' views included discussions with scholars from various fields and schools from UNA, as well as written records, recordings, transcripts, matrixes, and analyses of these discussions. As a result, several philosophical and methodological principles and paths emerged to move towards a broad, inclusive

approach to reading and writing processes in line with literacy through the five systematization steps proposed by lecturer Oscar Jara.

Keywords: literacy, methodological proposal bringing opinions together, systematization

Introducción

En el contexto actual en que vive la humanidad es necesario y urgente movilizarnos a un concepto de lectura y escritura con una mirada más amplia, compleja e inclusiva, por ello el concepto de *literacidad* es una alternativa coherente para que todas las personas tengan las herramientas necesarias para esa lectura y comprensión crítica del mundo.

Entretejer las voces desde diversas disciplinas y saberes permite la construcción del concepto de literacidad como esas prácticas letradas contextualizadas socioculturalmente; por tanto, un tema tan complejo, dinámico y multidimensional como la literacidad debe ser abordado desde la perspectiva de variadas disciplinas y saberes, de ahí que la diversidad de miradas y diálogos de saberes, académicos y no académicos, son indispensables ante el reto que nos plantea este tema.

Este artículo tiene su génesis en un proceso que abarca los tres últimos años del proyecto Lectoescritura: UNA mirada desde de la literacidad para la construcción de ambientes lectores inclusivos, a partir de la primera infancia hasta la prolongevidad.

También sistematiza una propuesta alternativa de los Encuentros Interdisciplinarios que inician en diciembre del 2020 en el contexto de la pandemia, con veinte personas de diversas disciplinas, como arte, teatro, educación y música.

A lo largo del año 2021 se realizaron cinco encuentros con variadas voces interdisciplinarias y miradas autobiográficas de sociólogos/as, comunicadores/as, educadores/as, antropólogos/as, teólogos/as e historiadores/as, y en el II Encuentro Interdisciplinario: Entretejiendo voces en la literacidad, en diciembre del 2021, convergen todas estas voces.

Para compartir el proceso vivido en esta experiencia de construcción de una propuesta alternativa interdisciplinaria de literacidad, nos inspiramos en la sistematización, dado que: “La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2018, p. 54).

La metodología de sistematización de Oscar Jara, tal como él lo menciona: “Se trata de una propuesta de cinco tiempos, lo cual sugiere un procedimiento con un orden justificado, pero no necesariamente debe seguirse tal cual, porque dependerá de muchísimos factores que inciden en la multiplicidad de experiencias existentes” (Jara, 1999, p. 190). Esos cinco tiempos que guían la presente experiencia son:

1. Punto de partida
2. Las preguntas iniciales
3. Recuperación del proceso vivido
4. La reflexión de fondo
5. Los puntos de llegada

Dicha experiencia provoca un cúmulo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, en pro de los procesos de formación docente, una tarea impostergable que tenemos como universidad pública.

El camino andado para entretejer las voces de la literacidad (metodología)

Punto de partida para iniciar el tejido de la literacidad

En el año 2019, el proyecto integrado incorpora un objetivo relacionado con formación interdisciplinaria para movilizar la concepción de lectura y escritura, que muchas veces se hace desde una mirada reduccionista y fragmentada, hacia una concepción de literacidad, con una “mirada más ensanchada”, como lo dice Emilia Ferreiro, que permita visibilizar las prácticas letradas contextualizadas socioculturalmente.

Para iniciar este desafío en este año, se hace una abundante búsqueda de bibliografía sobre literacidad, además de oportunidades y espacios de formación a nivel internacional con pasantías para dos de las investigadoras y el estudiante asistente del proyecto, esfuerzos que se desarrollan y permean en otras acciones del proyecto.

Esta búsqueda bibliográfica nos permitió comprender y ampliar la conceptualización de literacidad, y se construyó una matriz teórico-analítica del estado de la cuestión sobre la temática de estudio, tanto a nivel nacional

como internacional, haciendo énfasis en el enfoque y las líneas de acción que las personas autoras abordan en sus estudios; esto les permitió a las investigadoras, en sesiones de trabajo, compartir los hallazgos y promover un diálogo de encuentros y desencuentros ante la temática.

Es así como las investigadoras intentamos preliminarmente empezar a concebir la literacidad como “una práctica sociocultural, que se da en la vida y para la vida, de forma consciente, cada ser humano da significado a toda acción situada en el proceso de aprehendencia en todos los ámbitos”; por tanto, nuestra comprensión del término se amplía y va más allá de la codificación de signos y letras; es procurar tener una mirada más compleja desde los diferentes contextos y situados históricamente, según el medio de aprendizaje que lo acoja, ya sea este formal o informal.

En el marco del proyecto, los procesos de alfabetización para niños, niñas, jóvenes y personas adultas parten de que todo ser humano pueda leer y comprender el mundo que lo rodea y los factores asociados que lo determinan; así como procura utilizar el lenguaje oral y escrito como medio de expresión y comunicación para una función social y emancipadora, con una mirada de transformación comunitaria, tal como lo propone Freire.

En esta misma línea, durante el año 2020, se continúa abordando el tema en las sesiones de trabajo, cada vez con una mirada más compleja de la realidad; no obstante, se presenta a partir del mes de marzo la pandemia a causa de la COVID-19, situación que provoca cambios en todos los ámbitos educativos y por ende en los procesos de investigación.

Dicha situación no impide que se continúe con la reflexión teórica y se determina que es urgente una acción docente que mire más allá de los programas de estudio, y que pueda involucrar a la familia, a las comunidades, en sí a todas las personas que tenemos el deber de encaminar la búsqueda en la mejora de los procesos de lectura y escritura, desde los primeros años de vida hasta la longevidad.

De esta forma, se hace más consciente la necesidad de brindar un apoyo a los diferentes actores en los contextos educativos como medios abiertos, para promover la intencionalidad de despertar en cada ser participe el aprendizaje, la curiosidad, la motivación, pero sobre todo la creatividad, como formas de pensar y repensar el mundo-palabra que nos corresponde vivir actualmente de forma inédita.

Es de esa forma que se piensa en un primer encuentro con diferentes voces para promover un diálogo desde la formación y trayectoria de cada participante, con miras a la pregunta generadora: ¿Qué necesidades consideran, desde su formación y experiencia, que tiene la población costarricense con respecto a los procesos de literacidad?

Es así como el 1 de diciembre del 2020, en el contexto de la pandemia, se concreta un primer encuentro virtual llamado: I Encuentro: Procesos de Formación Interdisciplinaria en el Marco de la Tendencia de Literacidad en América Latina, que contó con la participación de veinte personas profesionales de diversas disciplinas, como educación, psicología, arte, teatro y música, con la intención de generar un primer acercamiento a una conceptualización de literacidad desde la mirada del equipo, más situada, más real, desde lo cotidiano, para enfrentar nuevos retos desde la incertidumbre, como la que se vive en esta pandemia.

De lo anterior emergen algunas reflexiones y principios, como la necesidad de transformación contextualizada desde la praxis, mediante procesos comunicativos coherentes entre lo que se dice y se hace, que generen espacios de concientización y luz para afrontar el desafío de articularnos y vincularnos con el otro, la otra y la sociedad, es decir, llevar más propuestas a la práctica desde una rigurosa observación y lectura de los contextos diversos, con una mirada desde la totalidad y no fragmentada, como se expresó anteriormente. La misma se ilustra con la siguiente frase de una de las invitadas: “La conciencia de sí, para transformar el mundo, mi postura activa para transformar el mundo” (Dobles, comunicación personal, 2021).

El cierre de un año tan atípico nos deja la esperanza de que se pueden construir puentes y apoyar los procesos formativos y socioeducativos de la niñez y adultez, los cuales requieren además nuevas formas de comunicarnos, comprender que, más allá de leer las grafías, es urgente desarrollar en todos los ámbitos formativos habilidades de las multiliteracidades, para que podamos construir nuevas formas de leer y entender el mundo.

Es así como, a lo largo del año 2021, se plantean dos acciones académicas, por un lado, la elaboración conjunta de un ensayo pedagógico que plasma la comprensión teórica conceptual de la temática, documento publicable en otro foro académico titulado: “Ensayo pedagógico: resignificar los procesos de lectura y escritura en la formación docente: miradas desde la literacidad”, y, por otra parte, se organizan una serie de encuentros con académicos y académicas de diversas disciplinas y facultades de la UNA, sociólogos/as, comunicadores/as, antropólogos/as, poetas, historiadores/as y bibliotecarios/as.

De estos espacios reflexivos e interdisciplinarios se derivan aportes de gran valor para la construcción de esta propuesta, tales como los **principios filosóficos**: endógeno, holográfico, autopoiesis, incertidumbre, complejidad, conciencia, humanismo, diversidad y humildad epistémica. **Principios metodológicos**: auto-bio-grafías, relacionalidades, lenguajes comunes, aprender haciendo, significatividad de experiencias, co-aprendizajes situados y sin paredes.

Lo anterior fue posible a partir de la detallada transcripción que hicimos de las grabaciones con cada persona, donde fueron aflorando esos principios, frases que suenan y resuenan con importantes aportes y marcos de referencia para repensar e incidir en la formación de las personas educadoras en las carreras de la DEB y del CIDE en la Universidad Nacional, con una mirada diversa desde ese diálogo de saberes interdisciplinarios, para ir entretejiendo, construyendo y deconstruyendo el concepto de literacidad.

La pregunta como provocadora del espacio dialógico

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo.
Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.

Paulo Freire

Preguntas iniciales

¿Por qué la mirada interdisciplinaria y dialógica en la literacidad?

Con la intención de un abordaje más integral e inclusivo para comprender el mundo letrado situado socioculturalmente, es necesario movilizarnos a una reconstrucción o resignificación de los procesos de lectura y escritura desde la literacidad, que permitan esas prácticas sociales recursivas para ir al encuentro del otro y la otra.

La mirada autobiográfica de las diversas disciplinas presentes en los encuentros, tales como sociología, educación, bibliotecología, antropología, comunicación, teología, historia y cultura, representan esos lenguajes y formas de expresión para entretejer el concepto de literacidad que provoque la lectura crítica y la comprensión del mundo, es decir, tejer vínculos para leerse con los otros y las otras, y como lo mencionó uno de los invitados, “la biografía no se puede desligar de los demás contextos de la vida” (Acuña, comunicación personal, 2021).

El espacio dialógico es necesario para la construcción de esa holografía de la vida, muchas veces perturbada o permeada por la incertidumbre que se da en la vida y por la vida, en este mundo entretejido por lo político, social, cultural, económico y educativo, que nos reta a tener siempre presente la importancia de una visión humanista respetuosa de esas biografías de vida de todas las personas, en el marco de los derechos humanos, por eso apostamos al concepto de literacidad integral e inclusiva, o como lo anota otra de las invitadas: “Para leer el mundo es necesario reconocer la diversidad desde el reconocimiento del otro de corazón a corazón más allá de la mente” (Dobles, comunicación personal, 2021).

¿Cómo se co-construyen esas sendas dialógicas para la literacidad?

Los principios filosóficos y metodológicos que emergen de los encuentros realizados son sendas para la aprehendencia, para ir construyendo y co-construyendo con estudiantes y personas de las comunidades, en esas aulas sin paredes, creando relacionalidad con lenguajes comunes, libres, abiertos, con el lenguaje del respeto, la tolerancia y la humildad. Como bien lo dice uno de los invitados: “Es pensar-nos en crear y recrear, una co-autobiografía” (Jiménez, comunicación personal, 2021).

Los encuentros dialógicos permiten la escucha, la comprensión, la empatía y el reconocimiento del legítimo otro y de la legítima otra, como lo aporta Maturana, porque ese caminar por las sendas a nuevos aprendizajes no se puede hacer en soledad, deber ser un camino abierto y sensible a esos lenguajes diversos, como la música, la poesía, el teatro, la danza, las imágenes, las historias de vida narradas, entre otros.

Las conversaciones transformadoras que emerjan en esos espacios dialógicos hacen que aflore la pregunta y la curiosidad por la lectura del mundo, musicando la vida, tejiendo el camino en conjunto y re-encantándonos para posesionarnos en ese nuevo pensar, respetando el pensamiento de las demás personas, pero el reto, como lo dice otro de los invitados, es: “No predique, viva a plenitud lo que hace” (Rojas, comunicación personal, 2021).

La actitud dialógica abre sendas para la exploración de variados lenguajes y diversidad de metodologías, partiendo de la realidad y mirando desde donde mira el otro y la otra para comprenderlo, es decir, lo endógeno o desde adentro, lo cual permite la construcción de puentes para unir y formar comunidades y desde ahí reescribir nuevas narrativas, esa es la senda para aproximarse a la literacidad. Por eso, “la escritura además de estética es transformadora” (Acuña, comunicación personal, 2021).

Reconstruyendo las sendas de la literacidad: las voces diversas o interdisciplinarias de la literacidad

Significar es dar sentido, incorporar mi sentido, compartir y dar sentido, relacionar y contextualizar experiencias y discursos

(Prieto y Gutiérrez, 1993)

Recuperación del proceso vivido

El camino recorrido para movilizar una propuesta alternativa en los procesos de lectoescritura a partir de una mirada de la literacidad ha implicado ir al encuentro de otras disciplinas, contactando e invitando a diversas personas para conversar y dialogar desde sus contextos y trayectorias de vida respecto a su concepto de literacidad.

Estos encuentros se realizaron por medio de la plataforma Zoom a lo largo del año 2021, cada uno de ellos fue grabado y las sesiones fueron transcritas por las integrantes del equipo para la construcción de matrices que permitieran rescatar aspectos como:

¿Desde dónde lee el mundo? (disciplina- autobiografía)

¿Cómo lee el mundo? (acompañantes teóricos, herramientas)

¿Con quiénes lee el mundo? (en qué contexto)

Camino para leer el mundo desde lo interdisciplinar: **la ruta**,

¿Cuál es la concepción de literacidad?

Posteriormente, se hace un trabajo de integración de los aportes brindados por las personas participantes de los encuentros, y para esto diseñamos otra matriz con los siguientes criterios:

Principios filosóficos

Principios metodológicos

Sendas a transitar

¿Quiénes son?

Sus publicaciones y acompañantes teóricos

Propuestas

Como parte de ese ejercicio reflexivo y analítico de los aportes derivados de los encuentros, compartimos de manera particular la conceptualización textual de literacidad de cada una de las personas invitadas, las cuales se exponen a continuación:

Participante #1: “Para mí la literacidad es la capacidad de leer el mundo y el contexto que nos rodea para actuar en ellos. Es un proceso de aprendizaje; no es aprender a leer primero y luego mirar al mundo y leerlo, sino que aprendemos a leer leyendo. Vamos adquiriendo las habilidades y las capacidades de lectura mientras miramos, participamos y transformamos el contexto en que vivimos, desde lo cotidiano y ordinario de nuestra reproducción hasta la producción de mi persona, mi hogar, mi comunidad y mi sociedad para gestar y producir nuevos caminos para una vida buena y mejor. Así, la literacidad es una tarea colectiva y personal, como dos caras de una misma moneda. Es también un proceso que permite aprender a aprender.

Participante # 2: Literacidad es un concepto que propone una forma amplia de concebir los procesos de lectura. De esa forma se avanza a la lectura de la realidad entendiendo esta como textos. El texto desde esta lógica constituye una narrativa, un ente con sentido propio, que habla, que indica, que expresa. Es así como una pintura, una fotografía, un comercial de televisión, una canción ya sea grabada de forma electrónica o ejecutada en vivo, representa un texto. De igual manera, un texto lo sería un gráfico estadístico, una película, una obra de teatro, **la conversación de un ser humano**. Al ampliarse el concepto de lectura al proceso de **comprensión de diferentes narrativas o realidades**, este se amplía en gran medida. Y teniendo presente una nueva realidad histórica como la actual el concepto de literacidad, **se ajusta a los nuevos tiempos, donde la imagen y el sonido son maneras de representar realidades y pensamientos**. Ahora bien al transitar al concepto ampliado de lectura, en este marco de literacidad, los procesos de aprendizajes y enseñanza de la misma dan un giro de ciento ochenta grados, si se desea leer los grafemas de la escritura, digámosle tradicional, se debe **comprender el mundo, o el universo en que se generan** esos grafemas. Se podría decir que la literacidad es un intento por hacer una **lectura compleja de una realidad que de por sí es compleja, y que incluye el texto escrito, pero que supera al mismo**. Es importante indicar que ese concepto de literacidad, hace que se **nuevos códigos** sean parte del análisis de textos. De esa forma las palabras, cobran sentido si se tiene comprensión del todo, por ejemplo si se le dice a una persona que no comprende el

mundo del futbol la siguiente idea: “debemos jugar con línea de cinco en la retaguardia, pero teniendo presente que los carrileros, alternarán posiciones en ofensiva”, la persona no logrará comprender la idea, o tendrá ideas distorsionadas de esa realidad simbolizada por la letra. Si la persona tiene en su mente los conceptos de táctica futbolística comprenderá que se va a jugar con cinco jugadores en defensa, que estos se posicionarán de forma lineal y que el jugador que ocupa la posición derecha, cambiará constantemente con el jugador que defiende por el sector izquierdo, cuando se tenga posesión del balón y se pase al ataque. Un ejemplo como este es aplicable al universo de la matemática, de la química, de la física, de la pedagogía, del cine, de la música o bien de la informática. Al redefinir la lectura como **un acto de literacidad**, se modifican **viejos conceptos, sobre todo el considerar a una persona como alfabetizada o no**. Ya que la alfabetización se torna contextualizada, se genera procesos donde la particularidad depende de la complejidad de la totalidad. Las repercusiones de esta forma renovada de mirar la lectura, tienen como se ha mencionado, implicaciones sociales, epistemológicas y lingüísticas. En el punto preciso de una persona que es niña e inicia su aprendizaje de la lectura de grafemas, realmente su proceso de lectura ha iniciado en etapas más tempranas y la persona educadora, pensando en un proceso educativo formal, debe poseer la conciencia de dicha situación. **Y crear procesos más totalizadores**, lo cual requiere nuevos procesos formativos para esa misma persona educadora, porque para generar procesos desde la literacidad se debe poseer una formación sustentada en la misma teoría de la complejidad de la realidad.

Participante #3: Tenemos la maravillosa oportunidad de leer y aprender el mundo con nuestros cinco sentidos. Sin embargo, es más hermoso aún saber que podemos trascenderlos, **reconocer y conocer con el corazón-consciencia**, pues esto nos lleva a dejar de lado las distinciones y **sabernos UNO** con todo lo que nos rodea. Si el ser humano logra esto como una práctica de vida, naturalmente **reconoceremos las diversas formas que tenemos para aprender** y construir conjuntamente (saberes, sueños, soluciones...). Sabremos entonces, que leer el mundo es una práctica natural que lejos de separarnos nos une en la búsqueda por un mundo mejor.

Entonces, visto esto, la literacidad debería ser un **proceso que nos integra como personas a través de la lectura-reconocimiento respetuoso, colaborativo, armonioso...** de los entornos sociales y naturales en los que vivimos cotidianamente, para poder transformar y construir un planeta armonioso.

Participante #4: La literacidad la desarrollo con talleres y actividades donde la lectura y escritura le permite al usuario participante reflexionar brindando su opinión por medio de ideas fundamentadas en lo vivido, en lo actuado, y la forma en que se relaciona con su entorno. Esta reflexión casi siempre se realiza en forma de grupal de acuerdo al tipo de usuario que participa, por ejemplo: niños niñas, personas adultas, personas indigentes, amas de casa, jóvenes, entre otros. Estos talleres de fomento a la lectura le permiten al usuario el desarrollo de la conciencia crítica, dándole valor a la identidad, reflexionar sobre lo conversado, adquirir o mejorar el conocimiento, fortalecer las relaciones sociales, fortaleciendo de valores como la empatía, resiliencia, solidaridad, respeto, entre otros. Además al acercarse al mundo de la lectura le abre un universo de nuevos conocimientos y le permite informarse de la realidad para tomar decisiones y dejar la ignorancia de lado, le garantiza tener su propia visión del mundo que le rodea y actuar en comunión con el mismo, además de desarrollar nuevas habilidades como la creatividad e imaginación lo que también es importante para contar con alternativas para resolver problemas de forma efectiva.

Participante #5: Literacidad desde el abordaje interdisciplinario involucrando el arte, la poesía, la danza, la corporeidad, las emociones, que permitan explorar otros lenguajes (multiliteracidades) para expresar la lectura de mundo desde las miradas, vivencias, sentires y presencias de cada ser aprendiente.

Tejiendo el concepto de literacidad desde la mirada interdisciplinaria

Un acercamiento a la conceptualización de literacidad que emerge de los encuentros interdisciplinarios desde las voces de las personas invitadas es la siguiente:

La Literacidad es un proceso de aprendizaje personal, colectivo, contextualizado, respetuoso y armonioso, que permite visibilizar y reconocer diferentes voces y formas de aprender de todas las personas sin distinción de edad y condición, para aportar a un mundo mejor. La literacidad concibe de forma ampliada la lectura compleja de las diversas narrativas o realidades mientras se van transformando los contextos en lo cotidiano, desde esta visión se incluyen muchos textos, como los comerciales, las canciones, los gráficos estadísticos, las películas, las obras de teatro y danza, las conversaciones, es decir, multiliteracidades, donde las imágenes y sonidos representan realidades y pensamientos,

desde los sentires y presencias de cada ser aprendiente, que le permiten esa lectura compleja que promueve la conciencia crítica para la toma de decisiones. Todo lo anterior, impacta en los procesos formativos, los que deben ir mucho más allá del enfoque tradicional de leer los grafemas escritos, desde la literacidad se incluye el texto escrito, pero desde la mirada compleja, este se supera. (Acuña, Dobles, Jiménez, Rojas y Víquez, comunicación personal, 2021)

Para el equipo de participantes de este proyecto integrado, los anteriores encuentros interdisciplinarios han sido de gran valor y han inspirado una nueva versión en la construcción del concepto de literacidad, como el que se expone a continuación:

Una práctica sociocultural recursiva, que se da en la vida y para la vida, de forma compleja, consciente y crítica, en la cual cada ser humano actúa re-significando y transformando toda acción situada con la otredad en procesos de aprehendencia, para reescribir nuevas narrativas humanas en la biopraxis.

Siguiendo los pasos propuestos por Oscar Jara, se hace una reflexión de fondo del proceso vivido.

Reflexión de fondo: analizar e interpretar críticamente el proceso. ¿Por qué pasó lo que pasó?

El proceso vivido para concretar la aspiración del diseño de una propuesta alternativa en los procesos de lectoescritura a partir de una mirada de la literacidad ha permitido a las investigadoras de este proyecto integrado abrir espacios de encuentros con personas académicas de diversas facultades y centros de la UNA.

Esa mirada y encuentro de voces diversas pone en evidencia que se deben romper las fronteras de las disciplinas si queremos ser coherentes con un abordaje desde la complejidad, para superar la parcelación y los saberes en compartimentos entre las disciplinas.

Lo anterior es un reto de gran relevancia por el impacto que tiene en los procesos formativos y en este caso los relacionados con la lectura y escritura, de ahí que la literacidad ensancha esas fronteras para una conceptualización de lo que es el mundo letrado, y abre sendas para la lectura diversa y contextualizada, respetuosa de la persona y sus realidades.

Desde este proyecto se quiere aportar con otras miradas, no solo en los procesos formativos de los futuros y las futuras docentes, sino además en la acción sustantiva que se desarrolla en las universidades, ya que desde la parcelación de las disciplinas es imposible articular o hacer ese tejido conjunto de saberes en este contexto de complejidad e interconexión, lo cual obstaculiza que dicha acción sustantiva impacte la calidad de vida de las personas y el desarrollo de las comunidades y territorios, como es la responsabilidad de la universidad pública en Costa Rica.

El tradicional abordaje del sistema educativo, como lo señala Morin (2002):

Nos enseña desde la escuela primaria a aislar los objetos (desde su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades, a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos. Nos induce a reducir lo complejo a lo simple, es decir, a separar lo que está unido, a descomponer y no a recomponer, a eliminar todo lo que le aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento. (p. 15)

Sin duda alguna, las palabras de Morin son claras sobre la urgencia y el desafío de repensar con seriedad el quehacer educativo en todos los niveles del sistema educativo, no solo por esa parcelación en los aprendizajes, sino porque también limita la formación integral y humanista, ya que, desde esa visión fragmentada, no se fomenta el sentido de solidaridad y de co-responsabilidad como ciudadanos/as planetarios/as.

Finalmente, nos recuerda que “el conocimiento es solo conocimiento en tanto es organización, relación y contextualización de la información. La información constituye parcelas de saberes dispersos” (Morin, 2002, p. 16).

Por todo lo anotado anteriormente, la experiencia vivida en los encuentros realizados evidencia que en esos espacios relacionales, dialógicos e interdisciplinarios se pueden construir conocimientos y saberes vinculados o entretnejidos con sentido crítico para leer y comprender el mundo y sus realidades diversas, donde todas las personas se sientan incluidas.

A modo de síntesis y ejemplo, se ilustran las sendas que se pueden transitar para avanzar a ese encuentro de voces y miradas interdisciplinarias, entre las que destacan:

- La autobiografía
- La sistematización de experiencias
- Los encuentros dialógicos
- Las conversaciones transdisciplinarias

- La pregunta para despertar la curiosidad por la lectura del mundo
- Los lenguajes del cuerpo
- La voz y la emoción con talleres expresivos de poesía, danza, teatro y música, entre otros lenguajes más

Seguimos tejiendo

Puntos de llegada (conclusiones)

Los encuentros interdisciplinarios nos van acercando cada vez más al tejido del diseño de una propuesta alternativa en los procesos de lectoescritura a partir de una mirada de la literacidad.

Como hemos visto en los pasos anteriores, de los encuentros se derivan aportes de gran valor para la construcción de esta propuesta, tales como los **principios filosóficos**: endógeno, holográfico, autopoiesis, incertidumbre, complejidad, conciencia, humanismo, diversidad y humildad epistémica. **Principios metodológicos**: auto-bio-grafías, relacionalidades, lenguajes comunes, aprender haciendo, significatividad de experiencias, co-aprendizajes situados y sin paredes.

Además, las posibles **rutas o sendas** para continuar con los tejidos desde la literacidad, antes mencionadas: la autobiografía, la sistematización de experiencias, encuentros dialógicos, conversaciones transdisciplinarias, la pregunta para despertar la curiosidad por la lectura del mundo, los lenguajes del cuerpo, la voz y la emoción con talleres expresivos de poesía, danza, teatro y música, entre otras sendas.

Con esta mirada autocrítica, desde el proyecto integrado consideramos necesario como investigadoras incorporar en próximos encuentros a personas de diversas comunidades y territorios, es decir, no solo encuentros de saberes académicos, sino un concierto de voces de muchas personas y sus realidades, de esta forma regresamos al punto inicial, pero con nuevas miradas.

En síntesis, una mirada interdisciplinaria desde la literacidad es posible, nos permite entretejernos en ideas y pensamientos para re-significar-nos. El tejido desde el significante de cada persona es la búsqueda de juegos de palabras, emociones, musicando la vida y la existencia, situado en el yo, en los actos de la historia, en escenarios diferentes, leyendo cada situación y re-significandonos desde la reflexión y la re-lectura y desde la mirada divergente y mágica que se convierte en lucha para dar paso a posibilidades de mirar las realidades y hacer posible la realización humana.

La tarea de posicionar la literacidad, mediante la pregunta: ¿Es posible la literacidad y el pensamiento crítico en el sistema educativo? Para iniciar se refiere a romper estructuras, movilizarnos desde la sensibilización a partir del arte como texto y expresión, es buscar la rendija a la burocracia estatal de las personas profesionales; quebrar las rutinas para la práctica crítica y reflexiva; “la rendija” de la primera infancia es fundamental, porque es en la primera infancia donde ese adulto significativo acompaña y comparte la lectura particular del mundo y la pasión que transforma. La palabra compartida por personas que se miran desde la otredad y que buscan un aprendizaje en co-creación permite vislumbrar el potencial humano por florecer.

El pensamiento crítico es una tarea impostergable de las universidades públicas, que cobra más relevancia en el entramado que viven hoy estas instituciones en el contexto latinoamericano, así lo señala con gran claridad Jara:

En América Latina y el Caribe se impone hoy la necesidad de revisar y valorar el papel que cumplen y pueden cumplir las universidades de cara a los retos que plantea el entramado económico, social, político y cultural al que pertenecen. Especialmente el de las universidades públicas, que sufren cada vez más ataques desde las fuerzas privatizadoras y elitistas que buscan limitarlas, controlarlas y coaccionarlas, tratando de imponer como modelo de referencia la noción de una universidad orientada por los intereses y necesidades del mercado, que produzca conocimientos que contribuyan a una innovación tecnológica que beneficie a las grandes empresas, buscando reducir sus recursos y cooptar los espacios de investigación y docencia con criterios mercantiles y, por supuesto, declarando como inútil e innecesario el pilar de la extensión o acción social. (2021, p. 9)

Consideramos que, entretejiendo las voces y las miradas interdisciplinarias, esta propuesta metodológica a partir de la literacidad es una senda que permite transitar y movilizar el pensamiento crítico en el sistema educativo.

Lo anterior es respaldado por Casanny (2015):

Dentro del ámbito de la literalidad, el proyecto pretende estudiar cómo se lee y escribe la ideología o, dicho de otro modo, el punto de vista, el sesgo, la mirada o la subjetividad inevitable que esconde cualquier texto. Uno de los axiomas que asume el proyecto es que no existe el discurso neutro u objetivo que denomine empíricamente hechos de la realidad. (p. 91)

Referencias

Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

Díaz, C. y Pinedo, L. (2021). *Poner en común. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (1999). *El qué, el para qué y el cómo de la sistematización de experiencias en la educación* (antología). Proyecto Unesco/SIMED. San José, Costa Rica.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Repensar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

PAUTAS DE PUBLICACIÓN

Instrucciones a los autores/as

Para postular a arbitraje su escrito, debe conocer las políticas y normas de la Revista Universidad en Diálogo, por esta razón es importante leer este documento a profundidad.

Estas instrucciones se organizan en tres apartados: I. Datos básicos, II. Políticas y III. Lineamientos para presentar el escrito; para la citación y referenciación, debe utilizarse la Guía de referenciación y citación con APA en su última versión.

I. Datos básicos

La revista *Universidad en Diálogo*, está adscrita a la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional, Costa Rica. Es una publicación internacional de carácter académico. Su formato y publicación es impreso y electrónico.

Periodicidad: Semestral. El primer número comprende de enero a junio. El segundo número de julio a diciembre.

Objetivo: Fomentar la producción y divulgación del conocimiento construido en el ámbito de la extensión universitaria.

Propósito: Fortalecer el intercambio de saberes en diversas prácticas culturales.

Cobertura temática: La extensión universitaria en todas sus disciplinas.

Descriptor: Extensión Universitaria, diálogo de saberes, generación de capacidades, sistematización de experiencias, transformación social integral, desarrollo territorial, democratización del conocimiento, acciones universidad-sociedad-estado, comunidades, problemas sociales.

Público meta:

- La comunidad nacional e internacional de extensionistas-investigadores
- Estudiantado.
- Carreras de grado y posgrado.
- Todo público que se interese por los resultados de la extensión universitaria con enfoque investigación-acción-participativa.

Servicios de información. Esta Revista está incluida en los siguientes servicios de información:

- **Buscadores:** Google Académico (Google Scholar).
- **Portales:** Portal electrónico de Revistas Académicas de la Universidad Nacional.
- **Repositorios:** Repositorio de la Universidad Nacional, Costa Rica y Repositorio KIMUC (Repositorio Nacional de Costa Rica).
- **Índices:** Latindex, DOAJ.
- **Bases de datos:** Scilit, REDIB, Actualidad Iberoamericana Sherpa-Romeo.
- **Redes académicas:** Red de Editores de Revistas de Extensión Universitaria (REDREU)
- **Redes Sociales:** Facebook.

II. Políticas

Idioma. La Revista recibe escritos en español, inglés y portugués.

Acceso Abierto “Open Access”. Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido. El derecho a la lectura de todos los artículos es gratuito inmediatamente después de su publicación.



Por “acceso abierto”, entendemos la disponibilidad gratuita en la internet pública, permitiendo a las personas usuarias leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar con el texto completo de los artículos, pasarlos como datos a un *software* o utilizarlos para cualquier otro propósito lícito, sin barreras financieras, legales o técnicas que no sean inseparables del acceso a internet. La única limitación de la reproducción y la distribución, y el único papel de los derechos de autor en este ámbito, debe ser el dar a los autores y las autoras el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocidos y citados (Budapest Open Access Initiative).

Personas autoras: Podrán archivar el post-print (la versión final posterior a la revisión por pares) o versión de editor/PDF del artículo aprobado para publicación.

Gratuidad. Los autores(as) no asumen ningún costo por el procesamiento de artículos, ni por el envío de artículos (no hay costo por el proceso editorial de sus artículos).

Licenciamiento y protección intelectual. La Revista y cada uno de los artículos que se publican están licenciados por Creative Commons Atribución No comercial Sin derivadas 4.0 Internacional.

DOI. La Revista proporciona DOI a cada artículo. “Código alfanumérico que lo identifica en la web y lo recupera incluso si este se ubica en un servidor distinto al que fue alojado en un principio”.



Preservación. Esta revista realiza procesos de preservación mediante servidores institucionales que respaldan el contenido del sitio web. También por medio del PKP-PN se guardan parte de los registros históricos de la revista. Esta información se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2215-4752>.

Adicionalmente, realiza respaldo de la información en los servidores locales y en la nube de la revista.

Formato de dictaminación. La revista para garantizar la transparencia, quienes arbitran artículos, entregan sus valoraciones con el Formato de dictaminación, que es el formulario con los rubros que se califican cuando las personas postulan un artículo para arbitraje.

La recepción de artículos siempre está abierta y los artículos aprobados se programarán para publicación de acuerdo con lo establecido por el Consejo Editorial de la Revista.

Enlace a estadísticas de descarga. La Revista ofrece enlaces a estadísticas, visite los siguientes enlaces:

- Citaciones e Índice H (Google Scholar).
- Estadísticas de la Revista Universidad en Diálogo (Google Analytics).

Tipos de escritos: La Revista publica los siguientes tipos de artículos:

- Artículos originales (derivados de las experiencias, retos y compromisos de la extensión, así como diversas manifestaciones que surgen desde las comunidades y de los grupos sociales que constituyen el binomio del quehacer del área; de revisión bibliográfica, ensayos).
- Artículos de reseña (asuntos generales de interés ya realizados y futuros en eventos nacionales e internacionales). Los escritos no deben sobrepasar las 30 páginas en total (incluyendo el apartado de referencias).

Postulación de más de un artículo de la misma persona autora. Cuando una persona envía más de un artículo para postularlo a evaluación, de ser aprobados, se publicará cada uno en volúmenes diferentes.

Responsabilidad. El contenido del trabajo por publicar es responsabilidad exclusiva de su autor o autora, ya que la revista no comparte necesariamente las ideas, opiniones y afirmaciones que en el artículo se plantean.

Declaración de privacidad. Los nombres y direcciones de correo electrónico incluidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Formatos. La Revista proporciona artículos a texto completo en formatos: HTML, PDF y EPUB.

Referencias. La Revista proporciona referencias por cada artículo (por separado). Este parámetro se localiza al hacer clic en el índice sobre cada título de artículo.

El artículo debe regularse con el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA), séptima edición.

Consejo Editorial. La Revista tiene un Consejo Editorial conformado por miembros representantes de la Universidad Nacional y un Comité Científico Internacional con representantes de diferentes partes del mundo.

Banco de árbitros(as). La Revista cuenta con un banco de árbitros(as) pares externos especialistas para el proceso de arbitraje.

Sistema de arbitraje

Procedimiento para la selección y aprobación de artículos

1. Todos los trabajos serán sometidos al proceso de dictaminación con el sistema de revisión por pares externos (personas evaluadoras externas), con la modalidad doble ciego y se hace explícito el anonimato al que se recurre en la evaluación (anonimato de personas autoras y evaluadoras).
2. Selección de las personas evaluadoras externas: Estas personas dictaminadoras deben ser especialistas en la temática que trata el escrito y de reconocido prestigio académico (maestría o doctorado), con experiencia en extensión y con artículos publicados en revistas académicas.

El proceso de revisión llevará las siguientes etapas:

1. La persona Editora en jefe realiza un chequeo para verificar que el escrito cumpla con los requisitos que se solicitan en las Instrucciones a autores/as.
2. La persona Editora en jefe de la revista distribuye entre los miembros del Consejo Editorial, los documentos verificados en la etapa anterior, para que preseleccionen y determinen su pase para el proceso de arbitraje.

3. Se inicia la etapa de dictaminación mediante doble ciego, con las siguientes fases:
 - 3.1 Para el escrutinio, se envía cada artículo a dos personas revisoras, externas a la entidad editora de esta Revista.
 - 3.2 Las personas evaluadoras externas deberán entregar las valoraciones con el formato de dictaminación usado por la Revista titulado “Formato de dictaminación”.
 - 3.3 Las personas evaluadoras externas evaluarán con los siguientes fallos:
 - Publicar.
 - Publicar cuando el autor/a realice los ajustes planteados en las recomendaciones indicadas por las personas evaluadoras.
 - No publicar.
4. Si se presentara el caso de que exista diferencia de opinión entre los evaluadores(as), este será sometido a revisión por parte de un tercer evaluador(a), cuyo dictamen servirá para dirimir la discrepancia y tomar una decisión definitiva en consenso con el Consejo Editorial de la Revista.
Si el dictamen del artículo solicita correcciones, el autor(a) será responsable de hacerlas en el plazo establecido por el Consejo Editorial (generalmente dos semanas, días hábiles), y debe enviar el escrito por correo electrónico. De no entregarlo en la fecha estipulada, el artículo se publicará en el siguiente número.
5. Una vez que el autor o autora regresa el artículo con los ajustes integrados, estos serán verificados por la persona editora en jefe y, en caso de requerirse, se enviará de nuevo al autor(a), hasta lograr que el documento quede depurado.
6. Con el artículo listo, en consenso con el Consejo Editorial, se da la aceptación final para publicación del escrito.

Promedio de semanas entre la postulación de un artículo y su publicación

1. Se procura que el tiempo que transcurra desde la recepción del escrito hasta la publicación, no supere los 8 meses.s
2. Carta de originalidad y cesión de derecho de autor: Las personas que postulan para valoración un original deben llenar y firmar el documento titulado “Carta de originalidad y cesión de derecho de autor”. En el caso de artículos de varias autorías, todas deben firmar este documento, el cual puede ser accedido desde: Carta de Originalidad y Cesión de Derechos o localizado en el sitio de la Revista (en la columna derecha).

III. Lineamientos para presentar el escrito

Formato. Tamaño carta, interlineado a espacio y medio, tamaño de letra 12 puntos, letra arial, en páginas numeradas consecutivamente, en el programa Word de Windows, Word de Mac o cualquier otro compatible.

Redacción adecuada. El texto debe respetar los requerimientos de redacción, ortografía y gramática del idioma español. Si la(s) persona(s) autora(s) tienen(n) limitaciones al respecto, se recomienda consultar con una persona especialista en filología y la corrección de estilo, antes de enviar el artículo a arbitraje.

Tiempo verbal. Se recomienda para estudios de carácter cuantitativo y mixto redactar en impersonal con “se”. En estudios de carácter cualitativo, se puede usar la primera persona plural “nosotros”; en este segundo caso quien escribe lo determinará.

Uso de lenguaje no discriminatorio. Respetar y atender las normas del lenguaje no discriminatorio tanto verbal como gráfico (género, edad, raza, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político, religioso, discapacidades...).

Recomendaciones generales

- Incluir el título en español y su correspondiente traducción al inglés y portugués, revisado por un especialista en el idioma.
- Incluir los nombre(s) completo(s) con apellidos unidos por guion, filiación (institución-país) y ORCID de cada uno(a) de los(as) autores(as).
- Incluir un resumen en español y la traducción al inglés (abstract) y portugués (Resumo), revisado por un especialista en el idioma.
- Incluir las palabras claves del artículo y su correspondiente traducción al inglés (Keywords) y portugués (Palavras-Chave), revisado por un especialista en el idioma. Estas se construyen en palabras o frases nominales (sin verbo conjugado). Se recomienda usar de 3 a 6 palabras claves, en orden alfabético y normalizadas con un tesoro (se recomienda el de la UNESCO).
- Incluir, en pie de página, las notas aclaratorias en caso de necesitarlas. Deben ser breves y utilizadas para información adicional; para fortalecer la discusión, complementar o ampliar ideas importantes; para indicar los permisos de derechos de autor(a), entre otros usos. No deben emplearse para incluir referencias. Deben numerarse consecutivamente y en números arábigos.
- Ajustar las citas, fuentes y referencias al formato APA (edición vigente). Artículos o escritos cuyas citas, fuentes y referencias no cumplan con el Manual de APA, no se someterán a evaluación hasta que se atienda este requisito.

- Atender en las referencias según indica APA: “...atención a la ortografía de los nombres propios y de las palabras en lenguas extranjeras, incluyendo los acentos u otros signos especiales, y al hecho de que estén completos los títulos, los años, los números de volumen y de las páginas de las revistas científicas. Los autores son responsables de toda la información de sus listas de referencias...” (APA, 2010, p. 180).
- Anotar, en las citas textuales o parafraseadas la autoría correspondiente, para así respetar los derechos de autor(a) y evitar problemas de plagio.
- Citar las fuentes de autoría propia (auto citarse) para evitar problemas de autoplagio.
- El artículo será rechazado ad portas, si en la pre-revisión que realiza la Revista, se detecta plagio o autoplagio.
- En caso de que la detección de plagio o autoplagio se detecte cuando el artículo ya ha sido publicado, o que el artículo aparezca publicado en otra revista, este se retirará tanto de la revista como de todas las otras entidades donde se haya difundido (índices, bases de datos y otros).
- Aportar los permisos firmados por el titular de los derechos en caso de incluir o adaptar tablas, figuras (cuadros, fotografías, dibujos, pinturas, mapas...) e instrumentos de recolección.
- Anotar los siguientes datos de quien escribe: números de teléfono, fax, dirección electrónica y apartado postal.
- Presentar, preferiblemente, artículos o trabajos con revisión filológica antes de ingresar a la Revista.

Figuras

- Las gráficas, mapas, fotografías, dibujos, esquemas e ilustraciones u otra representación no textual que incluya el artículo deben denominarse con la palabra figura y numerarse consecutivamente con números indo arábigos, por ejemplo (Figura 1) e incluir un pie titulado “nota” donde se especifica la fuente. Refiérase a ellas en el texto de manera directa por ejemplo (ver figura 1), es redundante indicar figura N.º 1.
- Las fotografías e imágenes deben ser de óptima calidad y con las siguientes características técnicas:
- Resolución 300 DPI.
- Formato digital: psd, jpg o tiff u originales impresos de calidad para realizar los respectivos rastreos.
- Envíelas separadas del texto en un archivo aparte.
- Indicar, claramente, en cuál página se ubican y anotar un pie que describa el uso de la figura.

- Aportar las autorizaciones para el uso de figuras (fotografías e ilustraciones) que no sean propiedad del autor(a) y cuyos autores(as) tengan menos de 70 años de fallecidos.
- El título de las figuras debe colocarse al pie.

Tablas

- Las tablas muestran valores numéricos o información textual; se distinguen porque tienen filas y columnas. Este tipo de información debe denominarse Tabla y no Cuadro. Deben numerarse consecutivamente con números indo-arábigos por ejemplo (tabla 1). Refiérase a ellas en el texto de manera directa (ver tabla 1), es redundante indicar tabla N.º 1.
- El rayado de las tablas debe ser horizontal y moderado (no más de tres rayas: en título, en encabezados y al final de la tabla; más rayas solo para efectos de claridad). No se recomienda el rayado vertical. El grosor de 0,75 puntos.
- Las notas se escriben debajo de la tabla, la palabra Nota en cursiva y seguida de dos puntos.

Currícultiposum académico

- Los(as) autores(as) deben entregar un breve currículum académico, redactado en forma de párrafo. En este debe indicar el lugar actual de trabajo (este dato es importante para anotar la filiación del autor/a, parámetro de calidad que exigen los índices internacionales). El curriculum debe formar parte del correo electrónico en el que entregan el artículo.

Medio para enviar su escrito a la Revista:

Contacto: Luis Diego Mora Morales, Editor en Jefe

Correo electrónico: universidaddialogo@una.ac.cr

Cualquier otra consulta puede hacerse a:

Teléfono: (506) 2277 - 3735 y (506) 2277 - 3778

Nuestra página: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo>

Normas de elaboración de citación y referencias bibliográficas

La Revista Universidad en Diálogo se rige por el Sistema APA (American Psychological Association), séptima edición. Anotaremos algunos ejemplos que orienten a las personas autoras y aclarar sobre este tema.

Citas de referencias en el texto

Citas refiere a la información (palabras, frases, fragmentos) que se extrae de libros, artículos, discursos, memorias, etc. y se reproduce en el documento de manera textual o parafraseada.

El sistema APA requiere que el (la) autor (a) del trabajo documente su estudio a través del texto, identificando autor(a) y fecha de los recursos investigados. Este método de citar por autor(a), fecha (apellido y año de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias, al final del trabajo.

Ejemplos de citas en el texto de una obra de *un(a) autor(a)*:

De acuerdo con Meléndez (2000), el trabajo afecta los estilos de ocio...

En un estudio sobre la influencia del trabajo sobre los estilos de ocio ... (Meléndez, 2000) ...

En el año 2000, Meléndez estudió la relación entre los estilos de ocio y el trabajo...

Obras con múltiples autores(as)

- **Dos autores.** Cite en el texto el primer apellido de ambas personas autoras cada vez que aparezca la referencia en el texto.
- **Tres o más autores(as).** Cite en el texto desde la primera cita y las subsecuentes el primer apellido o apellidos del primer autor (a) seguido de la abreviatura et al. (sin cursivas y con un punto después de al.).

Referencias

Cuando el **número de personas autoras es de 20 o más**, se incluyen los primeros apellidos e iniciales de las primeras 20 personas autoras, se coloca , espacio, después se añaden puntos suspensivos espacio y se agrega el nombre del último autor(a).

Cadena de fuentes

En el caso que se citen dos o más obras de diferentes autores(as) en el texto, se escriben los apellidos y los respectivos años de publicación, separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis y en orden alfabético tal como se ordenarán en las referencias.

Ejemplo

En varias investigaciones (Ayala, 1994; Conde, 1996; López y Muñoz, 1999) concluyeron que...

Citas textuales

El material citado directamente (textualmente) de otro (a) autor (a) requiere un trato diferente para incluirse en el texto. Al citar directamente, se representa la cita palabra por palabra y se incluye el apellido del (la) autor (a), año de publicación y el número de página de donde se extrajo la cita.

Las citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se incorporan a la narrativa del texto entre comillas. Al final de estas se incluye el apellido del(la) autor(a), año de publicación y la página de donde se extrajo la cita.

No se corrige el texto de una cita textual que presente incorrección. En este caso se inserta la palabra [*sic*] en cursiva y entre corchetes inmediatamente después del error.

Use puntos suspensivos ... en una cita textual para indicar que omitió material incluido en la fuente original.

Use corchetes si agrega texto que no pertenece a la cita original.

Si requiere destacar texto en una cita textual, se destaca en cursiva y de seguido se inserta [*cursivas añadidas*] entre corchetes.

Las citas de más de 40 palabras (sin contar artículos ni preposiciones) se deben destacar en párrafo aparte y con sangría en el margen izquierdo, sin comillas, con el número de página al final. El punto final se coloca antes de la fuente.

La cita parafraseada no necesita llevar la página de donde se tomó la información. Sí debe colocarse la referencia de la fuente.

Ejemplo de cita textual incluida en el párrafo

Las realidades y condiciones sociales actuales que vivencian los distintos grupos de poblaciones vinculadas a factores de tipo político, económico, laboral, familiar, entre otros, representan elementos favorecedores u obstaculizadores de su desarrollo, según el lugar y posición que ocupen en la estructura social, por cuanto estos factores “permean todas las áreas de la vida humana, y vuelven la existencia más susceptible de enfrentar problemas, lo que a su vez deviene en mayor riesgo para la salud individual y colectiva” (Bonilla, 1993, p. 55).

Ejemplo de cita textual de 40 palabras o más

Actualmente, cualquiera que sea la profesión o carrera técnica que se escoja, se va a requerir el dominio del idioma inglés. Abstraerse de esa realidad implica cerrarse las

puertas a la actualización de los conocimientos, con el riesgo evidente de ser desplazado por otros individuos mejor preparados. Hay países con población gigantesca que hoy se preparan muy en serio para competir por los empleos. Volviendo a Oppenheimer (2006), podemos citar algunos de sus datos acerca del caso de China:

Parece un chiste pero en este preciso instante hay más niños estudiando inglés en China que en los EEUU. China ha lanzado un programa masivo de enseñanza de inglés en todas las escuelas del país. Mientras en China el programa escolar de estudio intensivo de inglés empieza en el tercer grado de la primaria en casi todos países de América Latina la enseñanza obligatoria de inglés comienza en 7mo. ... La enseñanza de inglés en China fue una decisión política del gobierno, hizo que fuera obligatoria en todas las escuelas. La gente participa porque sabe que si uno [sic] habla inglés le será más fácil encontrar un buen empleo. (p. 324)

Cita parafraseada

Refiere a la transformación de la forma de un mensaje o texto sin alterar su contenido, su significado.

Ejemplo de cita parafraseada

Por ello, Salgado (2007) afirma que el diseño, en el marco de una investigación predominantemente cualitativa, es flexible y abierta, razón por la cual ha de ajustarse a las características, no solo del objeto de estudio, sino también a las condiciones en que se circunscribe.

Referencias

La lista de referencias debe guardar una relación exacta con las citas y paráfrasis que aparecen en el texto del trabajo.

Los siguientes elementos se aplican en la preparación de referencias:

- La lista bibliográfica se titulará: Referencias.
- La lista debe tener un orden alfabético, por apellido o apellidos del autor (a), y se incluye con las iniciales de sus nombres de pila.
- No usar mayúsculas continuas para los títulos en español, en inglés colocar mayúscula a las palabras principales.
- Se debe marcar sangría en la segunda y subsecuentes líneas de cada entrada (sangría francesa).

- Se incluirán únicamente las referencias citadas en el texto. Asegurarse de la fidelidad de los datos tanto en el texto como en su referencia.

Generalidades de las referencias electrónicas

- Incluir el DOI en la referencia, si el documento lo tiene asignado.
- Si la referencia no tiene DOI, indicar el URL .
- Proporcionar direcciones que funcionen.
- No incluir la fecha en que se recuperó el artículo.
- No escribir punto después del URL.
- Eliminar de la referencia expresiones como: “Recuperado de”, “doi:”, simplemente anote el URL o doi.
- En caso de existir varias casas editoriales responsables de la publicación, sepárelas con “;”.
- Anote solamente el nombre de la casa editorial, **no** debe anotarse la ciudad y país de dichas casas.
- Cuando el autor y la casa editorial son iguales, no incluya la (Casa editorial).

Libros

Libro impreso con soporte en papel

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Casa Editorial.

Libro electrónico

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. http://ceccsica.org/programas-accion/educa/publicaciones_pdf/El_Paradigma_Cualitativo.pdf

Libro con doi

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Casa Editorial. <http://dx.doi.org/10.15359/udre.5-2.1>

Capítulo de libro

Apellidos, A. A. y Apellidos, B. B. (año). Título del capítulo. En A.A. Apellidos (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Casa Editorial.

Revistas

Revista impresa

Apellidos, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (año, periodicidad en meses o estación climática, según lo exprese la revista). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número de revista), número de páginas #-#.

Ejemplo:

Yáñez-Yáñez, S. y Lay-Lisboa, S. (2019). Niñez y feminismo: Tensiones entorno a la socialización de género. *Tierra Nueva*, 16, (16) 65-85.

Revista electrónica

Apellidos, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (año, periodicidad en meses o estación climática, según lo exprese la revista). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número de revista), número de páginas #-#. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/94/163>

Ejemplo

Matas Terrón, A., Tójar Hurtado, J. C. y Serrano Angulo, J. (2004). Innovación educativa: Un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-21. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/94/163>

Revista con doi

Apellidos, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (año, periodicidad en meses o estación climática, según lo exprese la revista). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número de revista), número de páginas #-#. <http://dx.doi.org/10.15359/udre.5-2.1>

Ejemplo:

Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi Surveys Using Nonparametric Statistical Techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01330.x>

Carta de originalidad y cesión de derechos

Fecha: _____

Señores (as)

Consejo Editorial
Revista Universidad en Diálogo

La(s) persona(s):

abajo firmantes, en su condición de persona(s) autora (s) del artículo titulado:

y postulado para su evaluación ante la Revista arriba mencionada, DECLARA(N) BAJO FE DE JURAMENTO que:

1. El artículo es original e inédito: esto es, constituye una producción intelectual propia de la(s) persona(s) arriba indicada(s) y no ha sido divulgado a terceros(as) de forma pública, por ningún medio de difusión impreso o digital.
2. El artículo no ha sido postulado simultáneamente para su publicación ante otra revista impresa, electrónica ni en ningún otro medio escrito u órgano editorial. En caso de que antes hubiere sido sometido a evaluación de otra revista, se debe explicar la causa por la que no se aceptó, e indicar el correo electrónico de la revista a que fue sometido originalmente.
3. El autor (es) no ha(n) suscrito con anterioridad ante terceros contratos de cesión de derechos patrimoniales o licencias de uso en relación con los derechos de propiedad intelectual que ostentan sobre el artículo postulado que les impida cederlos por medio de este acto.
4. En caso de artículos elaborados como obras en colaboración –bien se trate de obras en las que los autores(as) tienen el mismo grado de participación o aquellas en las que existe una persona autora principal y una o varias personas autoras secundarias–, todos(as) ellos(as) han contribuido intelectualmente en la elaboración del documento.
5. En caso de artículos elaborados como obras en colaboración (según se especificó en el punto 4), en relación con el reconocimiento que se realiza respecto de los

- niveles de participación asignados por los(as) autores(as) del artículo, estos(as) liberan de responsabilidad a la Revista Universidad en Diálogo.
6. En caso de artículos elaborados como obras en colaboración, todos(as) los(as) autores(as) han leído y aprobado el manuscrito postulado. En este entendido, los(as) autores(as) abajo firmantes designamos a¹

como encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as). Denominado autor correspondencia.

7. Reconoce(n) que la Revista no comparte necesariamente las afirmaciones que en el artículo se plantean.
8. Manifiesta(n) que todos los datos de **citas** dentro de texto y sus respectivas **referencias** tienen la fuente y el crédito debidamente identificados.
9. Aporta(n) los permisos o autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales para el uso de tablas y figuras (ilustraciones, fotografías, dibujos, mapas, esquemas u otros) en el escrito.
10. En caso de que el artículo postulado sea aceptado para su publicación, permite(n) la cesión GRATUITA, EXCLUSIVA, DE ÁMBITO MUNDIAL Y POR PLAZO INDEFINIDO de su(s) derecho(s) patrimonial(es) de autoría a la Universidad Nacional (Costa Rica), lo que implica lo siguiente:
- La edición gráfica y de estilo de la obra o parte de esta.
 - La publicación y reproducción íntegra de la obra o parte de esta, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer.
 - La traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
 - La adaptación de la obra a formatos de lectura, sonido, voz y cualquier otra representación o mecanismo técnico disponible, que posibilite su acceso para personas no videntes parcial o totalmente, o con alguna otra forma de capacidades especiales que les impida su acceso a la lectura convencional del artículo.
 - La distribución y puesta a disposición de la obra al público, de tal forma que el público pueda tener acceso a ellas desde el momento y lugar que cada quien elija, a través de los mecanismos físicos o electrónicos de que disponga.
 - Que la obra sea distribuida a través de la licencia Creative Commons Atribución No comercial Sin derivadas Internacional versión 4.0, lo que implica la posibilidad de que los lectores puedan de forma gratuita descargar, almacenar, copiar y distribuir la versión final

¹ El autor(a) de correspondencia es para el caso de obras en colaboración que toman como opción designar un autor(a) encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as).

- aprobada y publicada (*post print*) del artículo, siempre y cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la fuente y autoría de la obra.
- g) Cualquier otra forma de utilización, proceso o sistema conocido o por conocerse que se relacione con las actividades y fines editoriales a los cuales se vincula la Revista.
 - h) Derechos de reutilización: A su vez, la UNA les concede a los AUTORES el derecho de reutilizar para cualquier propósito y poder publicar en internet o cualquier sitio electrónico, la versión final aprobada y publicada (*post print*) del artículo, siempre y cuando se realice sin fines de lucro.
 - i) Acepta(n) que, con su colaboración, el artículo presentado sea ajustado por el equipo de edición de la Revista, a las “Instrucciones para autores/as” previamente establecidas y publicadas en el sitio web oficial de la Revista (<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>); en cuanto a procedimientos, formato, corrección, edición, publicación, duración del proceso editorial y otros requerimientos solicitados en dichas normas.
 - j) Aceptan, que la revista se reservará el derecho de retirar, o bloquear en forma expedita el acceso a las publicaciones almacenadas en sus plataformas virtuales al momento de obtener conocimiento efectivo de una denuncia interpuesta por un tercero por presunta infracción de sus derechos de autor.
 - k) De conformidad con la Ley N° 8968, ley de protección de la persona frente al tratamiento de sus datos personales, el AUTOR consiente en facilitarle a la Revista un correo electrónico de contacto, así como los datos personales necesarios para la identificación de la autoría del artículo: _____. A su vez, autorizan a la Revista a publicar junto con el artículo, los datos personales necesarios (nombre y apellidos, institución, ciudad/país, correo y el número ORCID). Cualquier otro dato personal distinto al indicado anteriormente, será resguardado por la Revista con absoluta confidencialidad y no podrá ser divulgado ni transferido a terceros sin consentimiento del AUTOR.
 - l) Admiten(n) que la postulación y posible publicación del artículo en la Revista Universidad en Diálogo, se regirá por las políticas editoriales de esta, la normativa institucional de la Universidad Nacional y la legislación de la República de Costa Rica. Adicionalmente, que en caso de cualquier eventual diferencia de criterio o disputa futura, esta se dirimirá de acuerdo con los mecanismos de Resolución Alterna de Conflictos y la Jurisdicción Costarricense.

Autor(a) 1	
Nombre y apellidos	
Firma:	
Institución:	
Fecha:	
Correo:	
ORCID:	
Firma:	
Autor(a) 2	
Nombre y apellidos	
Firma:	
Institución:	
Fecha:	
Correo:	
ORCID:	
Firma:	
Autor(a) 3	
Nombre y apellidos	
Firma:	
Institución:	
Fecha:	
Correo:	
ORCID:	
Firma:	

Nota. En caso de que su artículo en colaboración supere la cantidad de espacios habilitados para registro de autores(as), por favor envíe una segunda Carta de originalidad y cesión de derechos con la información de las personas autoras restantes.

