

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

CORREO ELECTRÓNICO: [universidadendialogo@una.cr](mailto: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](mailto:yadiracerdasrivera@gmail.com)

*Gabriela Hernández López*

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

[maria.hernandez.lopez@una.cr](mailto: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 crítico<sup>1</sup>.

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.

<sup>1</sup> “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 universitaria<sup>2</sup>, 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.

<sup>2</sup> ¿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 humanizadora<sup>3</sup>. 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.

---

<sup>3</sup> 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 modelos<sup>8</sup> 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:

Habrá 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 sujetos<sup>4</sup>, que superen la heteronomía (como expresión

---

<sup>4</sup> 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)<sup>5</sup>.

Siguiendo en esta línea reflexiva, Humberto Tomassino<sup>6</sup> 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.

<sup>5</sup> ¿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)

<sup>6</sup> 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 Cano<sup>7</sup> 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.

---

<sup>7</sup> 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 Nacional<sup>8</sup> 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

<sup>8</sup> 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 humanistas<sup>9</sup> 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.

<sup>9</sup> 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*

<b>Diálogo de saberes</b>	<b>Modelo pedagógico UNA</b>
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-casto-descolonizar%20la%20universidad.pdf>).

\*\* Este principio se refiere a la interculturalidad. Raúl Fonet 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 transdisciplinariedad<sup>10</sup> y 2. El favorecimiento de la transculturalidad<sup>11</sup>. 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.

<sup>10</sup> 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>).

<sup>11</sup> 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:

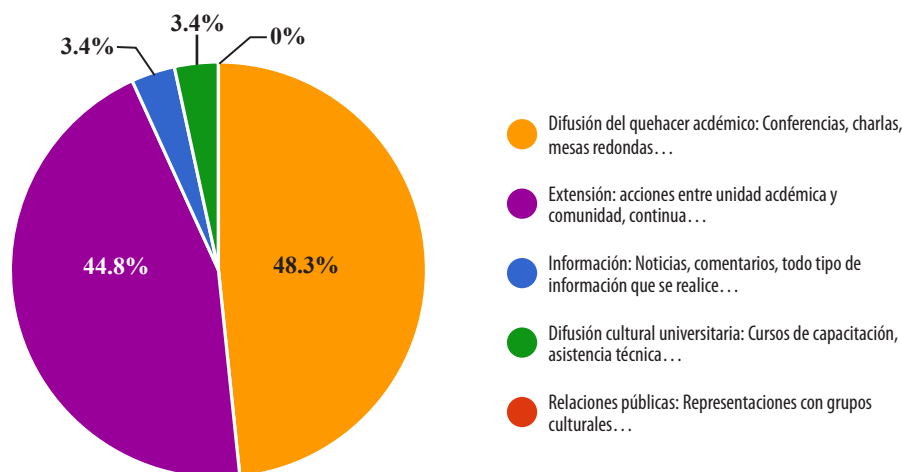
### Del tipo de vinculación universidad-sociedad que se genera desde la unidad académica

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)

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

CORREO ELECTRÓNICO: [universidadendialogo@una.cr](mailto:universidadendialogo@una.cr)

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

Desde 1992, Rose Mary Ruix<sup>12</sup> 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 Sensibilización a nivel general	Presencia e incursión directa de la universidad Sensibilización particular Carácter no permanente	Presencia directa, sensibilización particular e información Carácter no permanente	Presencia directa, permanente y planificada Sensibilización particular y formación de los y las participantes La universidad, con participación de la comunidad, decide qué difunde y a quién.	Acción conjunta universidad-comunidad, continua y planificada Sensibilización, formación de ambos partícipes Universidad y comunidad deciden conjuntamente.
Objetivo de la acción	Informar a la sociedad de los planes, proyectos, logros, dificultades de la universidad	Informar y realizar un acercamiento con la comunidad	Dar a conocer y someter a discusión los hallazgos y 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

<sup>12</sup> 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)

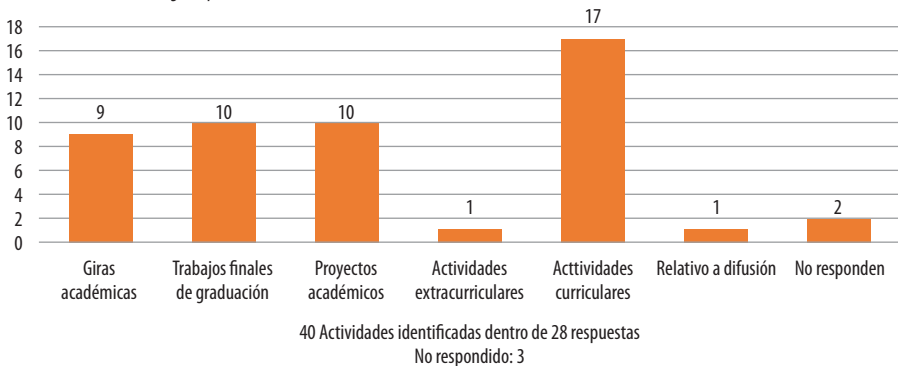
## Acciones de extensión en el desarrollo de los planes de estudio

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*



*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:

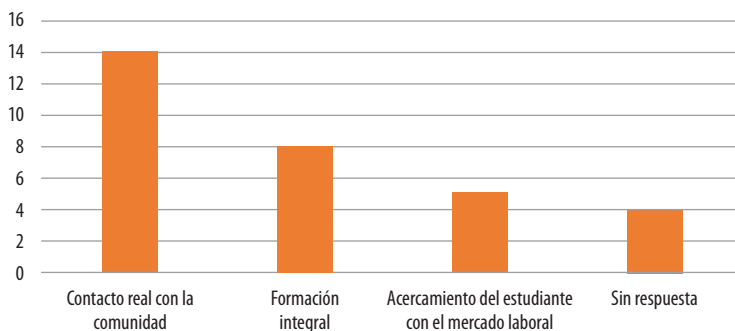
1. Una formación más integral
2. La socialización de saberes
3. Que el estudiantado tenga una visión más amplia de problemas sociales o formas de resolver situaciones de diversas comunidades.
4. Involucrar al estudiante en los procesos sociales atinentes a su especialidad
5. Brindar espacios de formación 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*

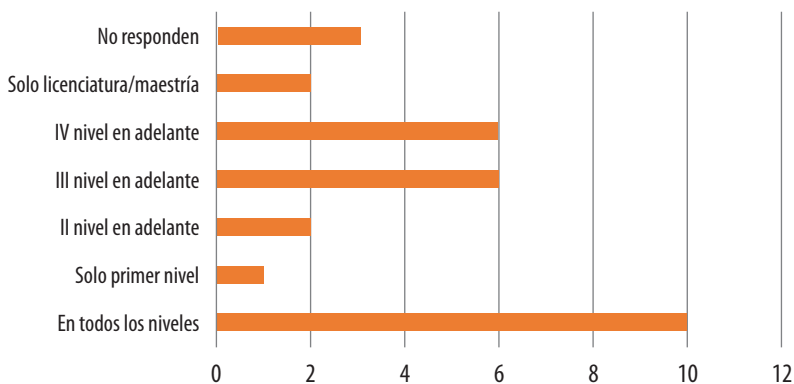


*Nota.* Elaboración propia, instrumento de consulta a unidades académicas (UNA, 2018)

**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)

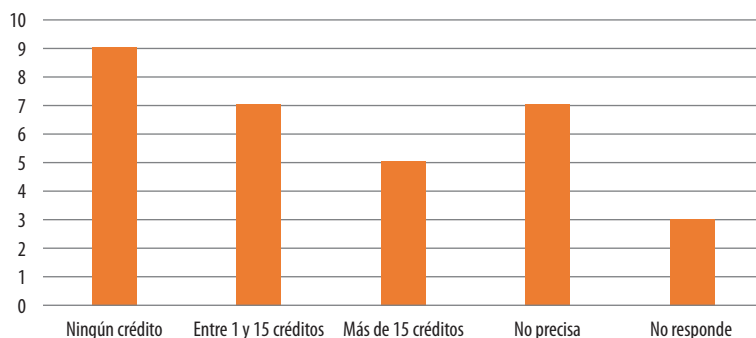


## b) Sobre el creditaje

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?*



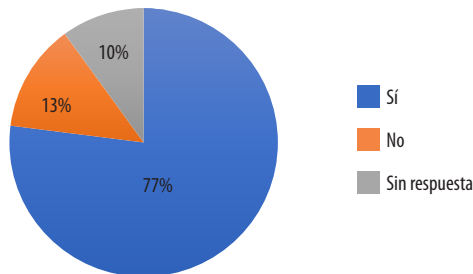
*Nota.* Elaboración propia, instrumento de consulta a unidades académicas (UNA, 2018)

#### **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 agencia<sup>13</sup> 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>

---

<sup>13</sup> “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>