

DOSSIER

Metodologías participativas para el impulso de la Extensión Crítica



Metodologías participativas en la Universidad Nacional, Costa Rica: una mirada desde la extensión crítica

Priscila Mena García

Académica Escuela de Planificación y
Promoción Social, Universidad Nacional
Priscila.mena.garcia@una.cr
orcid.org/0000-0002-6823-1804

Humberto Tommasino Ferraro

Profesor Programa APEX, Universidad de la
República, Uruguay.
htommasino@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4561-0887

Resumen

Las universidades latinoamericanas desde el siglo pasado están conformadas por tres áreas sustantivas la docencia, la investigación y la extensión; siendo esta última el pilar que permite la interacción de la universidad con la sociedad, específicamente con aquellos sectores vulnerados ya sea por su edad, ubicación geográfica, clase social u otro factor que limita la emancipación e igualdad social. La situación anteriormente descrita impulsa un constante repensar sobre el posicionamiento ético y político de las universidades, así como el compromiso social de éstas en tiempos difíciles como los que se viven hoy, en los que la autonomía de la universidad pública es amenazada por las fuerzas del mercado. Por estas razones es preciso conocer cómo mejorar las prácticas extensionistas para la contribución a la transformación social. En este artículo se muestran los principales resultados de una investigación con enfoque cualitativo realizada en la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica, cuyo objetivo fue identificar e interpretar críticamente la interacción que tienen los territorios con los equipos extensionistas de dicha universidad a partir de estudios de caso de programas y proyectos llevados a cabo en 4 de las sedes universitarias. Desde la mirada y voces de las comunidades participantes, se buscó comprender el tipo de metodologías aplicadas, contribuciones logradas y desafíos en el marco de la extensión crítica.

Palabras clave: extensión crítica; diálogo de saberes; metodologías participativas; transformación social.

Para citación de este artículo: Mena García, P. y Tommasino Ferraro, H. (2025). Metodologías participativas en la Universidad Nacional, Costa Rica: una mirada desde la extensión crítica. *Revista Masquedós*, 10(14), 1-18. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025v10.n14.469>

Sección: Dossier Recepción: 25/06/2025 Aceptación final: 12/08/2025



Metodologías participativas na Universidade Nacional, Costa Rica: uma visão a partir da extensão crítica

Resumo

Desde o século passado, as universidades latino-americanas são compostas por três áreas substantivas: ensino, pesquisa e extensão. Esta última é o pilar que permite a interação da universidade com a sociedade, especificamente com setores vulneráveis, seja por idade, localização geográfica, classe social ou outros fatores que limitam a emancipação e a igualdade social. A situação descrita acima incita a uma constante reavaliação do posicionamento ético e político das universidades, bem como de seu compromisso social em tempos difíceis como os que vivemos hoje, em que a autonomia das universidades públicas está ameaçada pelas forças do mercado. Por essas razões, é essencial compreender como aprimorar as práticas de extensão para contribuir para a transformação social. Este artigo apresenta os principais resultados de um projeto de pesquisa qualitativa realizado na Universidade Nacional (UNA) da Costa Rica. O objetivo foi identificar e interpretar criticamente a interação entre territórios e equipes de extensão da universidade a partir de estudos de caso de programas e projetos realizados em quatro campi da universidade. A partir das perspectivas e vozes das comunidades participantes, buscamos compreender os tipos de metodologias aplicadas, as contribuições alcançadas e os desafios no âmbito da extensão crítica.

Palavras-chave: Extensão crítica; diálogo de saberes; metodologias participativas; transformação social.

Participatory methodologies at the National University, Costa Rica: a critical extension perspective

Abstract

Three substantive areas have comprised Latin American universities since the last century: teaching, research, and outreach. The latter is the pillar that enables the university's interaction with society, specifically with those vulnerable sectors of society, whether due to age, geographic location, social class, or other factors that limit emancipation and social equality. The situation described above prompts a constant rethinking of the ethical and political positioning of universities, as well as their social commitment in difficult times such as those we are experiencing today, in which the autonomy of public universities is threatened by market forces. For these reasons, it is essential to understand how to improve outreach practices to contribute to social transformation. This article presents the main results of a qualitative research project conducted at the Universidad Nacional (UNA) of Costa Rica. The objective was to identify and critically interpret the interaction between territories and the university's outreach teams based on case studies of programs and projects carried out at four of the university's campuses. From the perspectives and voices of the participating communities, we sought to understand the types of methodologies applied, contributions achieved, and challenges within the framework of critical outreach.

Keywords: Critical extension; dialogue of knowledge; participatory methodologies; social transformation.

Introducción

Este artículo propone una revisión teórica sobre las metodologías participativas y sobre el concepto de participación, lo que permite realizar una aproximación de los procesos llevados a cabo en la interacción universidad-comunidades, particularmente de la Universidad Nacional de Costa Rica y diferentes regiones del país. Dicho ente de Educación Superior tiene uno de los procesos vinculares con la sociedad más potentes de Centroamérica y por lo tanto la comprensión de estos procesos permite tener una visión importante sobre las potencialidades, problemas y desafíos de la extensión y de su visión crítica en particular. En los últimos años se han llevado a cabo investigaciones doctorales relacionadas al quehacer de la Universidad Nacional y su vínculo con la extensión crítica, las cuales se consideran como un valioso aporte a esta área sustantiva, entre las mismas se encuentran las siguientes:

- La Universidad Latinoamericana en la sociedad. Análisis de la relación entre la universidad y comunidades desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano. Autora: Carmen Monge Hernández, 2020.

Esta investigación puso en diálogo dos alternativas que promueve a la educación superior llevar a cabo procesos inclusivos en busca de la transformación de una sociedad más justa y solidaria, en pro del bien común. La primera es la extensión universitaria, legitimada con la Reforma de Córdoba (Argentina, 1918). La segunda se sostiene con propuestas basadas en el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, en referencia al rol de la universidad pública con compromiso social. Desde esta investigación doctoral se analizó dos experiencias de extensión universitaria latinoamericanas desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, las cuales fueron: la Universidad Nacional, Costa Rica y la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. El objetivo fue comprender la contribución de dichas prácticas para transitar hacia una extensión transformadora. (Monge, 2020).

- El aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el conocimiento y comprensión del vínculo entre universidades públicas y comunidades de Costa Rica en el último decenio. Autora: María Gabriela Hernández López, 2024.

Este trabajo doctoral tuvo como propósito estudiar la forma en que se crea, reproduce y circula el vínculo entre las universidades con las comunidades, desde abordajes relacionados con el *pensamiento crítico* y dentro de este, el *diálogo de saberes*, los cuales buscan dar un sentido a la interacción desde ecologías educativas que reconocen al otro. Para dicha investigación se consideraron experiencias desarrolladas por equipos de académicos y estudiantes de la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica en conjunto con actores de diferentes territorios costarricenses. (Hernández, 2024)

- Interacción Universidad-Comunidades: una aproximación desde la extensión crítica a los procesos de extensión en la Universidad Nacional de Costa Rica, a partir de los discursos y prácticas universitarias y comunitarias. (Autora, 2024).

El presente artículo profundiza en esta última tesis doctoral mencionada, cuyo objetivo fue identificar e interpretar desde la voces de las personas participantes su mirada sobre la interacción universidad-comunidades, para lo cual se buscó explorar los aportes e impactos de los procesos de extensión desde el abordaje comunitario, develando dinámicas culturales y políticas relativas a los saberes, vivires y prácticas sociales que se generan, como corolario de dicha interacción, a partir de las cuales

se busca contribuir a la transformación, sin despojar a las comunidades de su visión de mundo, identidad, autonomía y conciencia crítica.

Con esta investigación doctoral se buscó conocer desde diferentes categorías y criterios analíticos lo referente a los procesos de extensión, llevados a cabo de manera conjunta comunidades y universidad. Dichos estudios de caso pertenecen a 4 de las sedes universitarias de la UNA que llevan a cabo acciones coordinadas con grupos comunitarios. A continuación, se realiza una descripción de estos:

- Caso1: Sede Huetar Norte y Caribe en coordinación con el grupo de Mujeres Senderos de Esfuerzo; el proyecto de extensión tuvo una duración de 3 años y las temáticas de trabajo estaban vinculadas con la seguridad alimentaria, iniciativas de emprendimiento y fortalecimiento organizacional. La metodología que se propuso utilizar en este proyecto, según la propuesta escrita ubicada en el Sistema de Información Académica de la UNA, fue participativa en el sentido que se buscaba el diálogo de saberes entre las facilitadoras, la población participante y personas funcionarias de diferentes instituciones, para la construcción de acciones conjuntas no solo en el ámbito organizacional sino también institucional. En dicho caso se evidencia la participación estudiantil como un aspecto fundamental del proceso, se propuso gestionar prácticas socio comunitarias en conjunto con el estudiantado que realimentaran las acciones de docencia y desde luego, de extensión. (Mena, 2024).
- Caso 2: Campus Omar Dengo: la interacción se realizó con el grupo de mujeres adultas mayores denominado “Hilos de Plata” y el Programa “Teatro Aplicado, creando procesos individuales y colectivos para la transformación social y la enseñanza del Teatro”, cuyo principal componente fue la extensión universitaria; este proceso contó con una duración de 5 años. Las mujeres que participaron en esta iniciativa cuentan con historias de vida difíciles que han marcado su trayectoria algunas de ellas jefas de hogar y otras que se enfocaron desde jóvenes al cuidado de niños o adultos mayores; todo ello implicó olvidarse de ellas en el sentido de que su atención y prioridad fueron los demás. Por tanto en este proyecto se diseñaron y llevaron a la acción obras de teatro desde la metodología del teatro del oprimido, como un aspecto clave en los procesos de transformación y emancipación.
- Caso 3: Sede Brunca: el proyecto de extensión se llevó a cabo en coordinación con personas de las comunidades que integran el distrito de Biolley para el desarrollo de un programa de fortalecimiento del capital humano, lo cual integró temáticas como: formulación de proyectos, inglés, gestión de fincas, baile, teatro y canto. La metodología utilizada según la propuesta del proyecto fue participativa, por lo que las acciones estratégicas estuvieron vinculadas tanto a la sensibilización, formación, experiencia en docencia, extensión e investigación académicas como a las capacidades estudiantiles. (Mena, 2024)
- Caso 4: Sede Chorotega (Campus Liberia) en conjunto con la Asociación de Agricultores de Río Naranjo de Bagaces, se generaron acciones con una duración de 3 años, el trabajo se desarrolló en el marco de temáticas como la siembra escalonada, perfiles de proyectos y diferentes iniciativas de desarrollo local. En lo referente a la metodología se propone como base la participación, resaltando la importancia del vínculo con los actores sociales desde el inicio del proceso y desde luego en la toma de decisiones. Se propuso talleres participativos, giras de campo tanto del sector académico y estudiantil como

de las personas de las comunidades con el fin de conocer otras experiencias exitosas relacionadas con sus intereses.

Si bien es cierto que, los estudios de caso descritos se analizaron desde las miradas de las personas de las comunidades, también se incluyó la participación de los equipos extensionistas (docentes y estudiantado) participantes en cada uno de estos. El instrumental técnico utilizada para la realización de dicha investigación doctoral fue el siguiente:

- *La entrevista estandarizada abierta:* Este tipo de entrevista se planteó principalmente para el equipo de extensionistas, tanto docentes como estudiantes, quienes brindaron un tiempo determinado para la entrevista, en la cual las preguntas planteadas se ajustaron a las características del estudio de caso en los que habían participado las personas entrevistadas.
- *La entrevista cualitativa en profundidad:* Se logró un acercamiento a las diferentes percepciones de las personas, considerando su realidad social, saberes y condiciones de vida, mediante conversaciones a profundidad en el espacio seleccionado por las mismas personas entrevistadas, con el fin de poder comprender más fácilmente lo que éstas querían comunicar.
- *Talleres participativos:* se buscó generar espacios de encuentro y de intercambio de saberes que permitieran una aproximación no solo a las percepciones individuales sino también colectivas.
- *Teatro espontáneo:* utilizado en dicha investigación como un dispositivo metodológico en la búsqueda de un acercamiento entre la investigadora y las personas participantes, logrando también mediante representaciones dramáticas expresar sentires y pensamientos en este caso a partir de los procesos llevados a cabo en la interacción universidad-comunidades.
- *Análisis crítico del discurso:* permitió enfocarse en la relación del lenguaje (lo expresado) con el poder y la ideología, considerando criterios como quién habla, la posición desde la cual se expresa, el tipo del discurso descriptivo o prescriptivo.

La tesis doctoral buscó una aproximación desde las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas de la extensión crítica a los procesos de extensión en la Universidad Nacional de Costa Rica, a partir de los discursos y prácticas universitarias y comunitarias.

A partir de lo planteado la novedad de este artículo radica en presentar algunos de los principales resultados de la tesis doctoral en el marco de las metodologías participativas pensadas para la transformación social, las cuales hoy siguen siendo un desafío en los procesos de vinculación universidad-comunidades. Este reto se plantea desde un posicionamiento crítico que busca responder a las necesidades vitales de las comunidades, contribuyendo a la transformación social, cuyos efectos se evidencian en el bienestar común, la justicia social y el cuidado del ambiente en la búsqueda de una sociedad más solidaria y justa.

La concepción metodológica de los procesos en el marco de la extensión crítica

La metodología es la disciplina que estudia los métodos como un proceso sistemático, en el cual se adquieren modos y formas de conocimiento y se llevan adelante programas y proyectos de transformación de la realidad. Para Mendoza (2002), no debe reducirse la metodología al conjunto de métodos, técnicas,

procedimientos y enfoques a utilizarse en un determinado proceso investigativo, sino más bien se debe considerar como:

Una herramienta teórica que nos permite aclarar nuestra acción y hacer coherentes nuestros objetivos con nuestros procedimientos; lo que estamos pensando con lo que estamos haciendo; nos permite lograr la coherencia entre la teoría y la práctica, es decir nos permite encontrar el camino correcto para pasar de lo real a lo posible. (p. 43)

Siguiendo esta línea de pensamiento Jara (2017), propone que la metodología es:

La forma de estructurar con un sentido estratégico toda la lógica del proceso que se quiere impulsar: orientar y dar unidad a todos los factores que intervienen: las personas participantes y sus características personales y grupales, sus necesidades, sus intereses, el contexto en el que viven, sus conocimientos sobre el tema, los objetivos que nos proponemos alcanzar, las etapas que hay que desarrollar para lograrlos, la secuencia temática que hay que seguir, las técnicas y procedimientos que vamos a utilizar en los distintos momentos, las tareas de aplicación práctica que vamos a proponer y evaluar. (p. 6)

Ante lo planteado no es posible limitar la metodología únicamente a las técnicas, ya que resulta esencial que se incorpore una visión integradora tanto en lo teórico como en lo ideológico. Para ello, es necesario unificar los distintos factores que participan en una determinada interacción como lo son los participantes, el contexto en el que viven, sus saberes, características, expectativas; asegurando de esta manera la coherencia entre la teoría, los objetivos y su relación con los métodos, técnicas e instrumentos empleados. Todo esto en busca de promover reflexión, interpretación crítica y transformación de la realidad.

Metodologías participativas

Uno de los orígenes de las metodologías participativas puede situarse en las propuestas de Kurt Lewin en la década del 40 del siglo pasado, quien es considerado pionero en integrar la teoría con la práctica a través de procesos participativos en la investigación social. En América, dichas metodologías tienen un fuerte impulso en la década de los 60, en el marco de los movimientos sociales y como parte de las acciones que tenían como objetivo la participación en la toma de decisiones y en los procesos de lucha de los colectivos populares.

Es preciso reconocer los planteamientos que realiza Paulo Freire a partir de una de sus obras más importante como lo es: *Pedagogía del Oprimido* (1972), en la cual establece las bases teóricas y prácticas de las metodologías participativas al señalar la importancia de la liberación del oprimido mediante procesos en los que la educación no es para ellos sino con ellos, buscando que no sólo identifiquen las estructuras que les oprimen, sino actúen sobre éstas para la transformación y emancipación. Otro aporte clave de mencionar es lo expuesto por Orlando Fals Borda a partir del trabajo conjunto con la fundación La Rosca y sus propuestas de Investigación Acción Participativa (IAP) surgidas en la década del 70, en regiones del caribe colombiano. Fals Borda (1999) analiza a la IAP “no sólo como una metodología de investigación, sino al mismo tiempo como una filosofía de vida que convierte a quienes la practican en personas sentipensantes.” (p.82). A partir de lo indicado es fundamental que las metodologías permitan pensar y llevar a cabo procesos desde

perspectivas humanas y comprometidas; que no separen la teoría de la práctica ni el conocimiento de los saberes populares.

Como paso previo a profundizar en las metodologías participativas es fundamental aproximarse al concepto de participación. Esta puede ser entendida desde diversas perspectivas en diferentes contextos y más allá de la forma de entenderse, es necesario comprender qué tipo particular de proceso involucra. Pensarla como “legitimadora de procesos”, como inclusora de agentes o colectivos sin “poder local” procurando procesos de participación para la inclusión social o como “estrategia de lucha de clases”.

En alusión a la participación comunitaria, FAO (2024) propone que esta “es fundamental para trabajar con grupos y líderes tradicionales, comunitarios, de la sociedad civil, gubernamentales y de opinión sobre los temas que afectan a sus vidas. Esta participación puede conceptualizarse como una serie de enfoques destinados a informar, consultar, involucrar, colaborar y empoderar a las comunidades. La falta de participación de la comunidad puede perjudicar la comprensión, la confianza y el apoyo hacia cualquier forma de asistencia externa, incluida la confianza en los sistemas de AA en primera línea de la gestión del riesgo de catástrofes y crisis” (p. 1). En este planteamiento se enfatiza la importancia de la participación en procesos comunitarios, y como esta no es una simple acción sino más bien conlleva una serie de enfoques que busca empoderar y desde luego lograr la autogestión por parte de quienes se involucran.

Por otro lado, Montero (2005) señala que la participación comunitaria puede ser entendida de la siguiente manera: “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p. 229). En este planteamiento Montero destaca la participación como un acto organizado, conformado por diferentes actores y actividades lo cual resalta la heterogeneidad y dinamismo de la realidad; así también señala el carácter transformador que se logra tanto en la individualidad como colectividad.

Desde una óptica de “clase” Guedes Pinto sostiene que:

puedo entender la participación primero como un proceso real, puedo ver la participación desde el punto de vista de las clases que operan en la sociedad. La participación, entonces, desde el punto de vista de la clase trabajadora, de las clases populares, es un proceso de lucha, en el que la población intenta asumir, buscar su parte, participar: “partem capere”¹, no “partem recipere”. Buscar asumir, tomar la parte que es de ellos, la parte que compete al trabajo. La participación aquí va a tener un carácter activo, fuerte. La participación no es, como diría o como intenta decir en su significado propio la clase dominante, veremos porque razón, simplemente tomar parte en aquello que otro define para mí como siendo bueno, como siendo válido, como siendo necesario. Sino que asumir mi parte, aquello que es mío, y que, si estuviera asumido por otros dentro de la sociedad, evidentemente no va a ser un proceso tranquilo, un proceso suave para recuperar la participación. Va a ser un

¹ Capere: tomar, agarrar

proceso de lucha, si alguien estuviera asumiendo más de lo que debe de mi parte y si yo busco recuperarlo.” (Guedes Pinto, 1986, pp. 28-29).

En este planteamiento se considera la participación como un acto real que lejos de ser una simple acción de estar presente, de ser convocados o consultados, más bien es un proceso activo de lucha social especialmente de aquellos sectores vulnerados, cuya voz y autogestión han sido arrebatados por las clases dominantes. Por lo que se puede decir que la participación es un proceso de construcción de apropiación, legitimación y toma de decisiones.

Por su parte Guillen et al (2009) señala

Participar siempre es un acto social: nadie puede participar de manera exclusiva, privada, para sí mismo. La participación no existe entre los anacoretas, pues solo se puede participar con alguien más; solo se puede ser parte donde hay una organización que abarca por lo menos a dos personas. (p. 180)

La participación permite la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades de una determinada realidad social, cuyo fin es proponer alternativas de solución y lograr transformaciones de las personas y los colectivos, para mejorar la calidad de vida y alcanzar la justicia social, económica y ambiental.

Siguiendo este planteamiento Rebellato, uno de los referentes latinoamericanos más importantes en la construcción de la educación popular, entiende que participar tiene que ver con “formar parte” en el sentido de pertenecer, “el sentimiento de pertenencia, contiene el germen de compromiso con el todo en el cual uno se siente incluido”, también con “tener parte” en el cual tenemos alguna función y finalmente “tomar parte” en donde tenemos que tener niveles de conciencia crítica que nos permita aprender y transformar las situaciones problemáticas y la construcción de alternativas (Rebellato y Giménez, 1997). La importancia del uso de metodologías participativas es que parten de las vivencias, experiencias, saberes y habilidades de las personas participantes; por eso en la implementación de estas metodologías se busca la unidad e integralidad en los procesos de extensión, entendiendo la complejidad de la realidad en la cual se da la interacción universidad-comunidad.

En un reciente trabajo Tommasino y Pérez (2022) revisan 6 metodologías participativas que son algunas de las propuestas más importantes surgidas en el contexto de la educación popular y la investigación acción. En efecto, en este trabajo se revisan las propuestas de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Michel Thiollent, Joel Martí, Joao Bosco Guedes Pinto y María Teresa Sirvent. Del análisis de estas 6 propuestas, de modo general se pueden visualizar tres grandes etapas en estas metodologías, a saber: el autodiagnóstico comunitario o territorial, una segunda fase de problematización/teorización y búsqueda de nueva información, que por ejemplo Thiollent la denomina “seminario” y por fin una tercera etapa de acción a las que estos autores denominan “plan de acción”.

Las metodologías participativas permiten construir conocimiento de manera colectiva a través del diálogo; pues consideran “el saber un proceso vivo, dinámico que se desarrolla en la interacción entre las personas, en su reflexión compartida sobre lo que hacen, buscan, aspiran y desean” (Leis, 1989, p.36). A partir de este planteamiento el saber comunitario y el saber de los extensionistas es la base de la interacción, teniendo estos últimos un rol de facilitadores, y de promotores de los espacios de encuentro, motivadores, problematizadores de las ideas, para de este modo impulsar el diálogo profundo, con el fin de lograr que los procesos realizados

desde su inicio sean apropiados por parte de las personas y generen así conciencia crítica desde su realidad (Mena, 2024).

Es así, como es clave que las metodologías participativas medien el encuentro entre el conocimiento y el saber de la realidad; esta última como un fenómeno cambiante y en permanente transformación. Este tipo de metodologías son las denominadas por Tommasino (2023) como “las llaves para el camino dialógico”, por lo que se busca desde las mismas una ruptura de la relación sujeto-objeto y en lugar de esta se plantea el vínculo sujeto-sujeto, en donde ambos tienen conocimientos y saberes válidos para el encuentro y de esta forma problematizar, concientizar y transformar la realidad.

La concepción participativa que está en la bases de las propuestas de Fals Borda y Freire implican acciones de tipo dialógico. Freire, es uno de los autores que plantea la importancia de encuentros horizontales y dialógicos tanto en el ámbito de la educación como en la comunicación.

En la obra “¿Extensión o Comunicación?: la Concientización en el Medio Rural”, Freire realiza una crítica a aquellas prácticas en territorio caracterizadas por la transferencia, en donde quien sabe y quien puede transformar la realidad de las comunidades es la persona extensionista como si fuera un salvador, frente a quienes pertenecen a grupos vulnerados que se supone que tienen saberes no válidos. Ante esto Freire propone la práctica de la libertad al decir:

Es tarea de aquellos que saben que poco saben -por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que estos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más. (Freire, 1984, p. 4)

Este planteamiento evidencia que el conocimiento no es de unos pocos, sino más bien un proceso colectivo, constante. Freire identifica a aquellos “que saben que poco saben” es decir personas que reconocen que tienen conocimientos, pero que es necesario seguir aprendiendo, esto se puede relacionar con una persona extensionista que reconoce que sabe sobre una determinada disciplina, pero que puede saber más a partir del diálogo con las comunidades y organizaciones que también tienen saberes. Por otra parte, en la cita anterior se hace referencia “a aquellos que piensan que nada saben”, esta frase puede aludir a aquellas personas de las comunidades que, por no tener acceso a la educación superior, piensan que no pueden aportar ningún saber, ya que estos han sido desvalorizados por otros o por ellos mismos que han interiorizado esas ideas. Es por ello por lo que en la interacción universidad-comunidades es clave que se apliquen metodologías dialógicas que construyan espacios y formas de interpelar y transformar la realidad social para el bienestar colectivo.

Según Freire (1984) los procesos deben estar caracterizados por la comunicación, vinculando el pensamiento-lenguaje y realidad. Las metodologías dialógicas también toman en cuenta las tesis que plantea la Educación Popular relacionadas con el diálogo de saberes, el cual es un proceso que media el encuentro con los otros, siendo este más que una conversación o un intercambio de saberes y conocimientos, pues este tipo de diálogo busca generar procesos emancipadores, así como la producción de nuevos conocimientos. Lo dicho no es algo fácil de concretar en el sentido de que para dialogar se necesita que las diferentes personas entiendan lo compartido en el encuentro, por lo que, lo primero que debe hacerse es repensar si la forma de comunicarse, así como las palabras que se utilizan se comprenden, para

lo que es clave analizar factores como: el nivel educativo, el contexto en el que nos encontramos y la población con la que se hará el trabajo en conjunto.

En esta línea de pensamiento Fals Borda et al., (1988) hace alusión a fases o etapas que son claves de considerarse en la interacción con los otros; incluida la devolución sistemática del nuevo conocimiento construido de forma participativa; deben contemplarse los niveles de formación existentes en las personas participantes de los procesos; por ejemplo, propone en el nivel I publicar en estilo “comics” en el que los primeros en revisar y conocer sobre los resultados de la investigación sean las personas de las bases populares; luego el nivel II integraba grabaciones, videos cortos de la experiencia, entre otras formas que permitan a las personas de las comunidades en general conocer ese nuevo conocimiento y finalmente el nivel III que consiste en presentar los mismos temas tratados a nivel descriptivo y teórico para los intelectuales. De esta manera no sólo se da un diálogo de saberes en el proceso, sino que se logra compartir los nuevos conocimientos de una forma comprensible para todas las personas que integran la interacción.

En Freire (1972), se encuentra un planteamiento que vale la pena recuperar en los procesos dialógicos y es que “no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión” (p. 119). De esta manera establece en su propuesta metodológica denominada proceso de “pos-alfabetización” cuatro fases de trabajo, la primera está referida al reconocimiento de la realidad en donde se va a trabajar, vinculada a la aproximación a la realidad de manera conjunta, en la cual es necesaria la realización de visitas que permitan conocer el contexto, formas de vida, y otros elementos que constituyen una determinada realidad.

Posterior, a esta fase Freire propone los círculos de investigación temática con lo que se busca encontrar temas que serán trabajados y que se llevan a cabo de manera conjunta y dialógica, siendo una de las principales acciones la problematización, pues es importante tratar de decodificar lo que indican las personas participantes. La investigación temática que consiste “en investigar el propio pensar del pueblo, pensar que no se da afuera de los hombres, ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad” (Freire, 1972, p. 93). Es de esta forma que se evidencia que los procesos enfocados en promover la concientización no se pueden desarrollar de manera aislada o pasiva sino con y desde la gente, y para ello es fundamental el desarrollo de metodologías dialógicas en todo el proceso.

En la tercera fase se propone los “círculos de cultura” que buscan realizar el análisis de las etapas I y II en el contexto que se dan, para ello, es clave la “reciprocidad de consciencias” de entender el contexto teórico y concreto de la acción. Estos círculos son espacios pedagógicos dialógicos y problematizadores.

Finalmente, se establece la importancia de la acción es decir la fase denominada Centros de Acción Política que en el fondo debe ser una acción político cultural para la libertad, por lo cual es clave que surja desde las personas que se sitúan en una determinada realidad. A este planteamiento Tommasino et al. (2006), añade que Freire advierte que el develamiento de la realidad que no se oriente para una acción política que la modifique, no tiene sentido, es decir no basta desde los procesos de extensión tener un acercamiento a la realidad, sino está enfocado a la transformación desde una acción política.

Metodologías utilizadas en los procesos de extensión de la Universidad Nacional de Costa Rica: Rol de la población comunitaria participante.

A partir de los 4 estudios de caso llevados a cabo entre los equipos de extensión de la UNA y las personas de comunidades y organizaciones comunitarias, se identificó las metodologías utilizadas, el rol de cada uno de los participantes en el proceso y lo más importante la contribución que la utilización de estas generó a la realidad social. A continuación, se muestran algunos de los resultados obtenidos en la investigación doctoral mencionada, a partir de la mirada de las personas participantes (Mena, 2024).

En cuanto a la valoración del rol que tuvieron los participantes en el proceso, en la mayoría de los casos las personas de las comunidades señalan que fueron protagonistas expresando frases tales como: *“yo era protagonista de todo lo que se hacía”*; *“todos fuimos protagonistas profesores, estudiantes, nosotros, estuvimos con la idea de una misma meta”*. La población participante indicó que los equipos de extensionistas les hicieron sentir que ellos eran importantes para el proceso, y que la universidad les necesitaba para poder llevar a cabo el proyecto. Enfatizan que el tener este rol, les ha permitido lograr aprender mejor lo realizado en el proceso de extensión y poder llevar las capacitaciones a la práctica; en referencia a esto una de las personas entrevistadas indica *“si no hubiera participado no lo hubiera aprendido ni hubiera aprendido a hacerlo”*. Esta persona se refiere a un curso de jardines comestibles que se llevó a cabo con el equipo de extensión, a partir del cual evidencia la importancia de la participación en el proceso para lograr aprender y llevar a la práctica, esto último es una de las principales expectativas de quienes conforman las comunidades.

Lo mencionado por los entrevistados se relaciona con lo planteado por Fernández (2006) al señalar como *“un aprendizaje eficaz se caracteriza por ser constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, con tareas reales, serán las garantías de aprendizajes duraderos”* (p. 40). Sin lugar a duda es clave que los aprendizajes logren tener sentido, significado y vinculación con la realidad de los participantes, ya que esto determinará la puesta en marcha y sostenibilidad de estos como contribución a la transformación.

Un aspecto que aprecian como excelente, las personas participantes en los 4 casos es haber sido escuchadas, que sus sugerencias fueran consideradas e implementadas. Se nota un acuerdo entre lo propuesto por los participantes y el equipo extensionista, puesto que estos últimos indican que el papel de los asistentes fue crucial y que esto se atribuye a la implementación de metodologías participativas, al indicar: *“a cada persona participante yo le doy como un rol y entonces todo el mundo está metido en lo que estamos haciendo y todo, entre todos estamos trabajando y preparando las cosas aprendemos y disfrutamos, bueno la idea es que sea muy interactivo. Por ejemplo: gente que me ayude a mover el compost, a poner los ingredientes, alguien que me vaya leyendo el folleto y viendo lo que dice el procedimiento”*.

Si bien es cierto, en la frase anterior se observa un proceso de participación, también se manifiesta un acto de coordinación y cooperación por parte de los participantes, lo que se percibe cuando menciona *“alguien que me vaya leyendo el folleto”*. Esto demuestra intercambio, colaboración recíproca para realizar las acciones, mejorando así el proceso, pero también, mostrando quien es el verdadero protagonista del encuentro. Para lograr lo planteado es urgente dejar de lado el ego académico, ya que en ocasiones como señala Gamboa et al. (2022) se puede tender:

A replicar el modelo magistral y de transmisión de conocimientos, en el cual se piense: yo soy el que tengo el conocimiento; y eso se puede convertir en una simple transferencia hacia los grupos, lo que va a generar dependencia técnica y que el proyecto no se legitime. (p. 347).

Por su parte una de la estudiantes entrevistada considera que las personas fueron protagonistas al indicar *“muchas de las ideas partían de qué era lo que ellos querían y cómo podíamos plasmarlo nosotras en el trabajo; porque ellos eran los que tenían conocimiento sobre el tema de la producción y es que uno desconocía eso, nosotros solo hacíamos como la parte en la que teníamos conocimiento del estudio de viabilidad a partir de lo que ellos nos decían”*.

Así también se enfatiza que el hecho de utilizar metodologías que incentivan la participación permite al equipo extensionista determinar diferencias en el grupo participante, una de las académicas extensionista añade *“en el grupo había unos que hablaban más que otros, las chicas eran como un poco más calladas; entonces hacíamos las preguntas y que contestaran los que querían contestar y ya después cuando veíamos que una chica no contestaba entonces conversábamos directamente con ella”*. A partir de lo mencionado fue necesario ajustar los métodos de trabajo para que el proceso fuera inclusivo en cuanto al uso de la palabra, y de esta forma, la participación se transforme en un acto para generar nuevos saberes.

Uso de metodologías participativas: aportes al aprendizaje

A partir de la investigación (Mena, 2024) se identifica por parte de las personas de las comunidades el compromiso del equipo extensionista en la búsqueda de un intercambio y aprendizaje efectivo. En algunos de los casos se evidencia el uso de materiales como el papel periódico, cartulinas, proyectores, pizarras, vídeos que se empleaban para la realización de trabajos grupales y exposiciones; lo que consideran que facilitó el aprendizaje. Un aspecto que valoran las personas es la flexibilidad y sensibilidad de los extensionistas ante sus necesidades; relacionado a esta cuestión una persona de la comunidad menciona *“la universidad hizo algo aquí, que hay que tomar en cuenta y fue que trajo a unos estudiantes para que ayudaran a personas que pulieran su lectura y escritura”*. En este caso se evidencia que, si bien es cierto que, el curso propuesto era de perfiles de proyectos, una de las necesidades que se identificó fue que algunas de las personas participantes no sabían leer, ni escribir, y tenían interés en lograr al menos elaborar su firma para diferentes trámites, razón por la cual se consideró un punto clave por trabajarse en conjunto con el equipo extensionista, el cual estuvo anuente a atender esta necesidad.

Un aspecto clave a la hora de desarrollar metodologías participativas es considerar las formas diversas de aprendizaje y el lenguaje que se utiliza de acuerdo con las necesidades de los participantes. Relacionado con esto las personas entrevistadas participantes indican: *“el lenguaje expresivo, entendible, siempre contribuyó, explicaban hasta que entendiéramos”*; *“los profes se preocupaban porque aprendiéramos”*. Es necesario tener equipos de extensionistas capacitados en metodologías participativas y sensibilizados cultural y socialmente sobre prácticas en campo que requieren recuperación, deconstrucción, resignificación y recreación de los saberes (Mena, 2024).

Los extensionistas entrevistados destacan la relevancia de emplear metodologías participativas, teniendo en cuenta la diversidad en términos de edad y nivel educativo. Dentro de los métodos que se emplearon, se incluyen: la investigación-acción-participativa, el aprender-haciendo y el teatro del oprimido.

Es relevante resaltar que únicamente 3 extensionistas pertenecientes a los casos 1, 2 y 4 señalaron haber recibido formación en metodologías participativas antes de comenzar los procesos de interacción, lo cual consideran debe ser un requisito de toda persona extensionista, comprendiendo que los procesos de extensión desde una perspectiva crítica tienen como principal característica las metodologías participativas. El grupo estudiantil indica que al iniciar el proceso en comunidad no estaban claros sobre las metodologías participativas, de hecho, las relacionan con dinámicas efectuadas en los talleres de encuentro. El sector académico también indicó que conocen de metodologías de enseñanza en los temas particulares que abordan desde sus disciplinas, no obstante, señalan que es imprescindible adquirir más conocimientos sobre metodologías participativas y su relevancia. Debido a la ausencia de un enfoque participativo en los procesos de extensión desde la corriente transferencista, los proyectos pueden provocar más activismo en los procesos que la contribución a la transformación esperada.

Una característica de los procesos desarrollados desde la extensión crítica “es la utilización de metodologías participativas que permitan problematizar la relación sujeto-objeto, para avanzar hacia una relación sujeto- sujeto sostenida en la participación real de los actores sociales en todas las etapas del proceso” (Erreguerena et al., 2020, p. 197). Es relevante destacar cómo las personas entrevistadas evalúan que es muy importante el uso de metodologías que promuevan la participación directa, activa y democrática, de las personas, en las diferentes fases del proceso de extensión. La población entrevistada reconoce haber tenido una buena comunicación con los equipos extensionistas, puesto que tuvieron la confianza para compartir sus formas de trabajo; a lo que indican: *“hay que entender que uno en estos cursos todo es nuevo desde venir acá a participar hasta entender lo que dicen”; “aprendimos muchas habilidades para perder la vergüenza en el caso de muchos que éramos tímidos y acomplejados nos liberamos.”*

Por otra parte, quienes participaron en la investigación mencionada hacen referencia a la importancia que la universidad haga un proceso de devolución de resultados, para lo cual reconocen que agradecen cuando se les dejan los diagnósticos efectuados, ya que estos son insumos para futuros proyectos. También indican que es preciso que por su forma de aprendizaje la devolución de resultados sea de forma física, ya que los documentos en digital en ocasiones se pierden con mayor facilidad pues a lo que se tiene acceso es al móvil. Por lo que se recomienda el uso del material didáctico en los talleres para que las personas comprendan los contenidos, y para también si tienen dudas se puedan resolver durante el proceso. De esta forma en los proyectos de extensión es clave que en lugar de hacer una devolución al final de un documento, manual o guía que posiblemente no sea de fácil lectura, es fundamental que de manera conjunta durante la interacción se vaya construyendo, revisando y enriqueciendo productos de la experiencia de los cuales los participantes se apropien y estos resulten ser una orientación para la puesta en práctica de lo aprendido (Mena, 2024). La relevancia del planteo de “devolución sistemática” de Fals Borda, de nuevo es puesta en evidencia en este punto.

Un aspecto crucial en los procesos de extensión recopilados en la investigación desarrollada es la falta de acompañamiento por parte de la universidad a las acciones de extensión realizadas en la interacción. La universidad como institución no respalda procesos de acompañamiento, ya que sus acciones son cortoplacistas y con una visión en muchas ocasiones difusionista-transferencista. En los cuatro casos investigados, no hubo seguimiento, lo cual no se considera apropiado, ya que obstaculiza el cumplimiento de la expectativa de las personas participantes. Una de las personas entrevistadas indica *“no se tiene un proceso vigente en cuanto*

a seguimiento y las instituciones como el MAG han bajado sus visitas a la comunidad, es que después de la pandemia ha costado volverse a acomodar". Este entrevistado refiere como ausente un proceso de seguimiento que permita continuar con la articulación institucional en este caso con el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG). En otra de las experiencias, un grupo de mujeres comenta que después de finalizar un proceso de capacitación en formulación de proyectos; solicitaron a la universidad su colaboración para continuar con una capacitación en contabilidad y de esta forma mejorar su gestión de recursos familiares y organizacionales, a lo cual desde la universidad se les contestó que el proyecto en ese territorio ya había finalizado y que por tanto era imposible colaborar. Ante esto enfatiza una mujer participante *"quienes nos dieron seguimiento fueron los profes por medio de mensajes y así, pero como procesos de acompañamiento de la universidad no."* Este caso permite reflexionar sobre el rol de la universidad en la transformación, es un cumplir objetivos o es responder a las necesidades de las comunidades a partir de la interacción generada en la mayoría de las ocasiones por el ente de educación superior.

Las personas entrevistadas pertenecientes a los diferentes casos proponen un "acompañamiento", el cual consideran como un proceso en que ellos son los que lideran y la universidad apoya para lograr obtener resultados a partir de lo aprendido, ya que exponen situaciones que les limitan como:

El miedo a los números, el miedo a generarse una inversión, financiamiento eso es lo que tenemos que vencer y es la parte que ocupamos, igual ustedes, o sea, es decir por qué sí puedo producir huevos, bueno las gallinas, por qué no puedo generar una cantidad suficiente para competir al que viene a vender los huevos aquí al distrito entonces son cosas que ya no es sólo conocimiento en producción, es también gestión frente a las instituciones ahí necesitamos ese acompañamiento.

Esta frase responde a unas familias que lograron realizar el curso de proyectos hasta tener formulado el mismo durante 3 años de trabajo conjunto con la universidad, sin embargo, al momento de presentarlo a las instituciones no lograron el financiamiento ya que algunos funcionarios indican que se deben cambiar puntos o no entienden el proceso llevado a cabo. Cuando esto sucedió, ya los extensionistas no estaban en el territorio, por lo que no tienen asignado viáticos, ni pueden generar acompañamiento, esto genera que un proceso que significó un gran esfuerzo por ambas partes no logre los resultados, el impacto, ni el cumplimiento de expectativas de las personas de las comunidades.

Esta debilidad sobre el acompañamiento no solo es identificada por las comunidades sino por las personas extensionistas, una de ellas manifiesta *"desde mi punto de vista el tiempo de los proyectos modalidad de extensión financiados por el FUNDER (una modalidad de proyectos financiados en la UNA) no es suficiente, sobre todo si uno quiere lograr la autogestión en las comunidades, si quiere generar no solamente la parte tangible, sino intangible, que son cambios, transformaciones sociales, el tiempo es muy corto"*. Es de suma importancia que los procesos no solo respondan al cumplimiento de objetivos del proyecto universitario, sino que lo logre responder a expectativas generadas en la interacción universidad- comunidades. Estas últimas solicitan que se consideren acciones que impulsen proyectos sostenibles en pro del bienestar común.

Resultados y discusiones

En la siguiente figura se muestran los resultados a partir del trabajo realizado en los 4 estudios de caso que conformaron la investigación. El análisis se realiza en lo referente al concepto de metodologías a partir de las siguientes categorías: protagonistas, aplicación de la investigación-acción-participativa (IAP), grupo motor, materialización de los saberes y reconocimiento del otro.

Estudios de caso seleccionados	Metodologías participativas									
	Protagonistas		Aplicación de IAP (*)		Grupo Motor		Materialización de los saberes en el proceso de extensión		Reconocimiento del otro	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Caso 1	X			X		X	X		x	
Caso 2	X			X		X	X		x	
Caso 3	X			X		X	X		x	
Caso 4	X			X		X	X		x	

(*) IAP desde la concepción Falsbordiana.

Nota. Elaboración Propia, a partir de los resultados de investigación doctoral. (Mena, 2024)

A partir de lo presentado en la figura, se puede visualizar cómo las personas participantes de los 4 casos se sintieron protagonistas del proceso lo cual aprecian, pues consideran que gracias a las diferentes dinámicas lograron aprender, y llevar a la práctica algunos de los conocimientos obtenidos en los encuentros con la universidad. Como señala Monge (2020) “las acciones han de sustentarse en las construcciones colectivas libres, para garantizar las transformaciones sociales de todas las personas implicadas, como condición para la sostenibilidad de los procesos” (p. 19). Si el propósito de los procesos de extensión es contribuir a la transformación social, y que las acciones sean apropiadas por las personas es necesario que estos se constituyan desde la participación con miras a la autogestión; es así como los equipos de extensionistas deben reconocer que su rol es de facilitadores de la interacción, lo que permita impulsar procesos endógenos, es decir, desde abajo hacia arriba en busca de la autonomía comunitaria.

Es importante aclarar que si bien es cierto, en las prácticas llevadas a cabo por los extensionistas en los 4 casos, la metodología considerada clave es la IAP cuyo fin es la generación de pensamiento crítico y acciones de transformación, los casos estudiados solo evidencian rasgos de este tipo de investigación, ya que los equipos manifiestan que aspectos como el grupo motor o grupo de referencia, devolución sistemática de resultados, entre otros, no son parte de las metodologías llevadas a cabo en los procesos de extensión.

En cuanto al grupo motor conformado por representantes de comunidades y colectivos sociales que dan aportes valiosos al proceso desde sus formas de pensar buscando dinamizar procesos comunitarios; cuyo fin es “reducir las distancias entre trabajo intelectual y manual, quebrar el monopolio del conocimiento y el colonialismo intelectual en las mayorías (que se expresa mediante un extractivismo cognitivo), impulsado, promovido o agenciado por técnicos y burócratas” (Tommasino y Herrera, 2024, p. 7). En ninguno de los 4 casos se constituye dicho grupo durante la interacción, en la investigación doctoral se identifica como si bien es cierto, se generaron acciones de coordinación con algunas personas lideresas para llevar a cabo actividades no se constituyó un grupo como tal al inicio del ciclo

del proyecto. La propuesta de la conformación del grupo motor lo que busca es que los protagonistas sean las personas participantes de las comunidades, quienes deben impulsar la toma de acuerdos, asignación de tareas, responsables y tiempo para que se dinamicen las acciones y se lleven a cabo. Otra función clave es impulsar la participación de las diferentes personas que habitan en las comunidades y no solo de una organización comunitaria específica.

Con respecto al concepto diálogo de saberes la investigación devela que en los 4 estudios de caso se evidenció apertura e interés por parte de los equipos extensionistas por generar espacios de diálogo con las personas de las comunidades a partir de encuentros participativos, escucha y aproximación desde el marco del respeto a las formas de pensar, creencias, y saberes. Las voces de las personas participantes develan que durante los procesos hubo una movilización de saberes, expresan que valoran cuando sus saberes forman parte de la interacción; por ejemplo, en el caso 2 se evidenció como en las obras de teatro se llevo a escena los saberes de las participantes. Así también en el caso 4 las personas indican que se sintieron parte del proceso en el sentido de que sus saberes contribuyen a llevar a cabo la interacción.

Desde las voces de las personas participantes de los estudios de caso se evidencia como los extensionistas en el proceso llevaron a cabo acciones sobre la importancia de trabajar en el marco del respeto y del reconocimiento del otro, sin importar las diferencias como lo son: género, etnias, grupos etarios, entre otros aspectos que forman parte del ser de cada persona. Desde la extensión crítica el reconocimiento del otro en el marco de fortalecer y apoyar las alianzas comunitarias, de los colectivos que permitan la búsqueda del bienestar común.

Relacionado con esto Hernández (2024), plantea el desafío de “aprender a ser aprendientes. Querer aprender a aprender, no solo es aprender a enseñar o aprender para saber o hacer. Esta es parte de la base fundamental de la justicia cognitiva, que requiere reconocer el estatus dialógico del otro”. (p. 433). Ante lo mencionado un elemento clave de contemplar en los procesos de extensión es que es necesario un proceso de formación tanto para el estudiantado como para los equipos docentes en lo que respecta a metodologías participativas pensadas para la transformación social y proponer formas de generar conocimiento a partir de encuentros dialógicos de la universidad con los saberes, sentires, necesidades y distintas cosmovisiones de la realidad social.

Conclusiones

A modo de conclusión, en estos estudios de caso se identifican rasgos de las metodologías participativas ya que, las personas fueron más que asistentes, fueron protagonistas, el lenguaje y las técnicas utilizadas facilitaron la comprensión en los diferentes procesos, así también las extensionistas tanto estudiantes como académicas generaron procesos en donde interrogaron a la realidad reconociendo que las personas son sujetos y que por tanto también saben y tienen la capacidad de realimentar el proceso. Sin embargo, sigue existiendo el reto de llevar a cabo los procesos desde metodologías como lo expuesto por la IAP que considera a las personas de las comunidades en todas las etapas del proceso, de manera que se constituyan espacios de encuentro y construcción que permitan problematizar, cuestionar y concientizar en conjunto con los sujetos sobre la realidad en la que se vive.

Es evidente en los estudios de caso, que la interacción entre la universidad y las comunidades se llevó a cabo mediante una facilitación dialógica, logrando la identificación y fomento de capacidades en las personas, las cuales contribuyen a fomentar la transformación social y robustecer las acciones que ya habían sido reconocidas por los sujetos sociales. El desafío está en lograr que a partir del diálogo se genere co- creación de nuevos conocimientos que retroalimenten a quienes forman la interacción.

Uno de los desafíos a partir de esta investigación es el desarrollo pleno de la extensión crítica en donde el centro se relaciona con la confección y avance de la construcción del diálogo de saberes y sentires, para ello se señala la puesta en marcha de los grupos motores o de referencia en toda su expresión, es decir, desde el inicio de los procesos de extensión, lo cual contribuya a articular acciones entre el equipo técnico y las comunidades involucradas, buscando la participación de diferentes personas comprometidas con el desarrollo integral y la justicia social, ambiental y económica. Es importante mencionar que quienes son los protagonistas del grupo no son las instituciones sino las personas de las comunidades y sus representantes quienes deben impulsar la toma de acuerdos, asignación de tareas, responsables y tiempo para que se dinamicen las acciones y se lleven a cabo. Como sostiene Rebellato (1996), la participación real implica formar, tener y tomar parte de los procesos. Otro desafío es el intercambio de ideas entre los equipos extensionistas conformados por el sector académico y estudiantil para generar herramientas y técnicas metodológicas para los procesos de extensión con posicionamiento ético, político y crítico.

A partir de estos planteamientos se propone como una posible línea de investigación: indagar sobre las metodologías que permitan la integralidad entre la docencia-extensión e investigación y cuáles son las características y condiciones que deben existir para generarse el diálogo de saberes, qué metodologías son importantes para lograr ese diálogo que permita la interpelación mutua para la gestación de nuevos saberes al servicio de la transformación social y de la misma universidad; ante esto cabe la interrogante ¿existen las condiciones hoy para que la universidad pública enfrente los desafíos descritos?

Referencias

- FAO (2024). *La participación comunitaria en la acción anticipatoria Experiencias y buenas prácticas de los países objeto de estudio* <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/271a63bd-817a-4571-a3fc-bf9e68dcfffc/content>
- Fals Borda, O., Budd L, H., Vio Grossi, F., Cohen, E., Le Boterf, G., Jacques Pierre E., Grandolt, F., Antón de Schutter., Ton de Wit & Glanotten, Vera. (1988). *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo local*.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Freire Neves, Paulo. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire Neves, Paulo. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- Freire Neves, Paulo. (1984). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural* (13ª ed.). Siglo XXI Editores.

- Gamboa Conejo, R. (Ed.), Mena García, P., Pereira Ortega, J., Céspedes Araya, M., Murillo Rodríguez, L. & Conejo Salas, R. (2022). *Aprendizajes de la extensión universitaria: Caso de Cureña*. EUNA.
- Guedes Pinto, J. B. (1986). A pesquisa acao como pratica social. *Contexto e Educacao*, 1(20), 27 – 46.
- Guillen, A., Sáenz Rodríguez, K., Badii, M., y Castillo Tovar, J. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1), 179-193. <https://philpapers.org/rec/GUIOEY>
- Hernández López, G. (2024). El aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el conocimiento y comprensión del vínculo entre universidades públicas y comunidades de Costa Rica en el último decenio. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional, Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11056/27875>
- Jara Holiday, O. (2017). *La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Leis, R. (1989). *El Arco y la Flecha: Apuntes sobre Metodología y Práctica Transformadora*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Mendoza Rangel, M. (2002). *Una opción metodológica para los Trabajadores Sociales* (2ª ed.). Asociación de Trabajadores Sociales Mexicanos.
- Mena García, P. (2024). Interacción Universidad-Comunidades: una aproximación desde la extensión crítica a los procesos de extensión en la Universidad Nacional de Costa Rica, a partir de los discursos y prácticas universitarias y comunitarias 2017-2021. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional, Costa Rica. <https://hdl.handle.net/11056/30498>
- Monge, Hernández, C. (2020). La universidad latinoamericana en la sociedad. Análisis de la relación entre universidad y comunidad desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica de València. <http://hdl.handle.net/10261/281002>
- Montero Rivas, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Rebellato Bacilagupe, J y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía: Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Roca Viva.
- Tommasino Ferraro, H y Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Revista de Filosofía y Educación*.
- Tommasino Ferraro, H. (2023). Algunos aportes teórico-metodológicos para la construcción de la Extensión Crítica. En F. Erreguerena (Coord.), *Textos clave de la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña* (pp. 575-596). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Tommasino, Ferraro, H., Noel González, M., Grabino, V., Luengo, L., y Santos, C. (2006). Extensión, interdisciplinariedad y desarrollo en el medio rural: El caso de la Colonia Fernández Crespo. En H. Tommasino y P. De Hegedús (Eds.), *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 257-295). Universidad de la República.
- Tommasino, Ferraro, H. y Herrera, N.A. (2024). Los grupos de “referencia” o “motores”. Apuntes claves para la metodología en la Extensión Crítica. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 14(20), 1-16. <https://doi.org/10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0003>