



TEC

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



UTN
Universidad
Técnica Nacional

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS:

UNA MIRADA AL TRABAJO INTERUNIVERSITARIO DESDE LA EXTENSIÓN Y LA ACCIÓN SOCIAL

LEIDY JIMÉNEZ DALORZO
LEDA LILLY DÍAZ GAMBOA
GUISELLE BLANCO CHAVARRÍA

MARIANELA NAVARRO VALVERDE
ELENA MONTOYA UREÑA

COMPILADORAS

378.122
S622s

Sistematización de experiencias: una mirada al trabajo interuniversitario desde la extensión y la acción social / Leidy Jiménez Dalorso, comp., Leda Díaz Gamboa, comp., Guiselle Blanco Chavarría, comp. [et. al.] -- 1ª ed. -- Heredia, Costa Rica: Editorial del Norte, 2017.

Pdf. 150x225mm

(Democratizando experiencias de extensión universitaria).

ISBN 978-9968-831-21-5

1. EDUCACION 2. CIENCIAS SOCIALES 3. TIERRA Y MAR

4. CIENCIAS DE LA SALUD I. Título II. Navarro Valverde,

Marianela, comp. III. Montoya Ureña, Elena, comp.

Contenido

Consejo Editorial

M.Sc. Marcia Silva Pereira

Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Directora, Costa Rica

Lic. María Eugenia Restrepo Salazar

Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Editora de Gestión, Costa Rica

M.Sc. Tirso Maldonado Ulloa

Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Editor Académico, Costa Rica

M.A.U. María Elena Camacho Villalobos

Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Asesora de Edición, Costa Rica

M. Ed. Yadira Cerdas Rivera

Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Costa Rica

Publicación electrónica e impresa


Primera edición 2017



Gerente editorial: Fabio Rojas Carballo

 frojas@editorialdelnorte.com  (506) 8392-7381

Diseño gráfico y diagramación: Esteban Ocampo

 estebanocampocr@gmail.com

Capacitación interuniversitaria: Compartiendo una experiencia de trabajo en extensión y acción social. Leda Lilly Díaz Gamboa • Leidy Jiménez Dalorso • Marianela Navarro Valverde Guiselle Blanco Chavarría • Elena Montoya Ureña	1
Centro de capacitación Iiría Alakölpá ú. La ruta hacia su construcción por mujeres indígenas. Ana Rosa Ruiz Fernández	21
Experiencia interuniversitaria de abordaje social en Guararí de Heredia, Costa Rica. Priscilla Mena García • Carmen Monge Hernández • Marcela Gutiérrez Miranda	45
Empoderamiento y protagonismo en las personas adultas mayores: La experiencia del Taller Literario del PAIPAM. María Sancho Ugalde	67
Capacitación inductiva sobre producción orgánica sostenible: Análisis crítico para el desarrollo de nuevos procesos formativos y vinculaciones interinstitucionales. Adriana Villalobos Araya • Allan Chavarría Chang	89
Las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social: Un espacio para múltiples aprendizajes. Laura Paniagua Arguedas	107
Experiencia metodológica para el diseño de productos turísticos alternativos. Casos de comunidades del golfo y de la península de Nicoya. Marlene Lizette Flores Abogabir • Meylin Alvarado Sánchez • Pablo Miranda Álvarez	145

Proceso de construcción del plan estratégico del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local 2014-2021. Joarline Mata Mata	171
Cultivo de vainilla en sistemas agroforestales en la comunidad de La Colonia, Guápiles, período 2010-2013. Amelia Paniagua Vásquez	187
Procedimiento utilizado para la atención de personas con necesidades educativas especiales en la Dirección de Extensión de la Universidad Estatal a Distancia. Sandra María Chaves Bolaños	205
Preparación y competición en nadadores con RM que participaron en las Olimpiadas Especiales de Atenas, Grecia, 2011. Fabián Viquez Ulate • Andrea Mora Campos	219
Metodología del Consejo Directivo de Centros Infantiles Universitarios. Evelyn Mc Quiddy Padilla	235
Confección de certificados 2011-2013 del Programa Desarrollo Educativo de la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Estatal a Distancia. Gaudy López Artavia	257
Vinculación Universidad-Sociedad. Programa de Cursos Participativos. María del Milagro González Calvo	269
La experiencia editorial del IDELA: Repertorio Americano, primera revista institucional. Marybel Soto Ramírez	285
La espiral de las palabras: El juego de la sistematización desconocida con aportes dialógicos del Proyecto Cachí, Leyenda y Palabra. Ronald Obando Brenes	319
Aspectos que intervienen antes y durante el desarrollo de un proyecto de extensión en el espacio rural, que facilitan o dificultan la articulación interuniversitaria e interinstitucional. Sandra Lezcano Calderón	357

Presentación

Los trabajos que se ponen en las manos del lector pueden considerarse el primer esfuerzo articulado de la educación pública costarricense en el tema de la sistematización de experiencias en el área de extensión y acción social. La iniciativa fue acogida por la Comisión de Vicerrectores y la Subcomisión de Capacitación Universitaria, que funcionan como parte del Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

El libro nació de la preocupación por potenciar la reflexión y la conceptualización de los programas, proyectos y actividades de la extensión universitaria.

El contenido de los diecisiete trabajos que conforman este compendio es el fruto de varios años de trabajo realizado por diversos académicos de las cuatro universidades públicas que se sometieron a un estricto programa de trabajo dirigido por el reconocido facilitador en educación popular Oscar Jara. Durante los años 2013 y 2014 se reunieron para desarrollar un programa metódico que permitiera escribir experiencias del quehacer extensionista en nuestras universidades.

Si bien es cierto que, como se puede observar en estas entregas, hay diversas maneras de sistematizar lo más relevante, es su fundamentación epistemológica la que las convierte en maneras válidas de producir conocimiento. En otras palabras, su cultivo se separa de una extensión universitaria concebida como mero activismo y asistencialismo, y se acerca a nosotros como transferencia de conocimiento.

En estas páginas se encuentran estudios que dialogan, se interrelacionan con los agentes para que en el proceso pasen de objetos a sujetos activos, permitiendo químicas de trabajo democratizadoras del conocimiento, desde una lógica y una epistemología incluyente.



Estas metodologías permiten generar conocimientos desde la experiencia social, se trata entonces de procesos de reflexión e interpretación crítica, es una manera de producir y gestar conocimiento a partir de experiencias vividas. Con ello se mejoran las prácticas y, en el mejor de los casos, se promueven y plantean contribuciones a la política pública con el propósito de pasar de simples logros en las geografías sociales donde se actúa a provocar impactos reales en aquellos sectores involucrados y en la propia institucionalidad universitaria. Hoy en día a estos procesos se les conoce también como ecología de saberes.

Por último, quiero agradecerles a todos los participantes por mostrar una vez más la enorme capacidad y el rigor con el que emprendieron el trabajo y con estos resultados tener una pequeña muestra de la labor extensionista de las universidades públicas en el país.

Dr. Mario Oliva Medina


Catedrático, Universidad Nacional

 mario.oliva.medina@una.cr

Capacitación interuniversitaria: Compartiendo una experiencia de trabajo en extensión y acción social


Leda Lilly Díaz Gamboa

Bachiller en Filología, Lingüística y Literatura y Máster en Administración Universitaria de la Universidad de Costa Rica. Asesora General de la Sección de Extensión Cultural de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.

 leda.diazgamboa@ucr.ac.cr


Leidy Jiménez Dalarzo

Licenciada en Economía y Máster en Desarrollo Comunitario Sustentable de la Universidad Nacional. Asesora Académica de Proyectos de la Vicerrectoría de Extensión y docente del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 ljimenez@una.cr

Marianela Navarro Valverde

Licenciada en Administración Financiera, Licenciada en Recursos Humanos y Máster en Mercadeo del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Profesional en Administración de la Vicerrectoría de Administración y docente de la Escuela de Administración de Empresas del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

 mnavarro@itcr.ac.cr

Guiselle Blanco Chavarría

Licenciada en Educación Musical y Máster en Música con énfasis en Canto de la Universidad de Costa Rica. Extensionista Investigadora de la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Estatal Distancia (UNED), Costa Rica.

 gblanco@uned.ac.cr

Elena Montoya Ureña

Licenciada en Planificación Económica y Promoción Social de la Universidad Nacional, Costa Rica y Máster en Gerencia de Proyectos del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Es profesional en la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) y Asesora en la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social, y sus subcomisiones, en el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), Costa Rica.

 emontoya@conare.ac.cr

Resumen

La creciente integración de los sistemas universitarios, el papel que debe jugar la universidad en el desarrollo social y la preocupación por mejorar la calidad del quehacer han sido factores determinantes para impulsar el presente trabajo, en el cual, a través de la ejecución de un proyecto de capacitación interuniversitaria caracterizado por una temática variada en la que se relacionan las áreas de extensión y de acción social, se propicia el conocimiento e intercambio de experiencias entre funcionarios de las diferentes universidades públicas, construyendo lazos que permiten fortalecer el trabajo interuniversitario.

Las actividades que se desarrollan buscan fortalecer las capacidades existentes de los funcionarios universitarios que trabajan en extensión y acción social en las sedes centrales, regionales y recintos; en el planteamiento y desarrollo de competencias humanas y profesionales mediante la capacitación interuniversitaria.

El propósito de este documento es sistematizar la experiencia generada a lo largo de seis años de trabajo en capacitación interuniversitaria y su aporte al fortalecimiento de las competencias y habilidades de los funcionarios universitarios, en beneficio del quehacer de la extensión y la acción social. El desarrollo de este proceso ha permitido contribuir al enriquecimiento de la academia y al fortalecimiento de importantes valores sociales, como la solidaridad, la igualdad, la libertad y la justicia. Bajo esta premisa se han fijado metas que generan nuevas oportunidades para el desarrollo de iniciativas interuniversitarias integrales (docencia, investigación, extensión y acción social).

Palabras clave: Capacitación interuniversitaria, fortalecimiento, extensión, acción social.

Abstract

The growing integration of university systems, the role of universities in social development, and the preoccupation for improving the quality of their work were the determining factors driving this project. This intercollegiate training project, characterized by a variety of outreach and social action topics, promoted the sharing of knowledge and experiences among professionals of intercollegiate work.

Intercollegiate training activities seek to strengthen the existing capacities of university professionals working in outreach and social action at the main and

regional campuses and sites in terms of planning and development of human and professional competencies.

The purpose of this paper is to systematize the experience generated in this six-year intercollegiate training project and its contribution to strengthening the competencies and skills of the university professionals for the benefit of the outreach and social action programs. The development of this process has helped enrich academia and reinforce important social values such as solidarity, equality, freedom, and justice. Under this premise, we have set goals that have opened up new opportunities for the development of integrated intercollegiate initiatives (teaching, research, outreach, and social action).

Keywords: Training intercollegiate, strengthening, outreach, social action.

Introducción

El proceso de capacitación interuniversitaria se desarrolla desde el año 2007 como un proyecto del área de Extensión y Acción Social del Consejo Nacional de Rectores, integrado por las cuatro universidades estatales, con el propósito de propiciar el conocimiento e intercambio de experiencias entre funcionarios de las diferentes universidades públicas y, a su vez, construir lazos que permitan fortalecer el trabajo interuniversitario.

En atención a la premisa anterior, se da inicio a la construcción de las bases que contribuyen al desarrollo de un trabajo conjunto de manera más estructurada en el ámbito de la capacitación y la educación continua, lo que permite elevar la formación integral de los funcionarios y, a la vez, complementar el quehacer diario de las universidades en el área de la extensión y la acción social.

Las actividades de capacitación han conformado un ámbito en el que se desarrolla una amplia variedad de opciones de aprendizaje, el intercambio de saberes, el fortalecimiento de capacidades y el desarrollo de competencias humanas y profesionales. Se lleva a cabo anualmente en distintas sedes y recintos universitarios, en diferentes horarios y con duraciones que oscilan entre las doce y treinta horas. Históricamente, han participado por año cerca de 550 funcionarios de las cuatro universidades, quienes se vinculan al quehacer de la acción social y la extensión universitaria.

Estas capacitaciones son impartidas gracias a los recursos asignados por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), razón por la cual no tienen costo alguno para los participantes. Las modalidades que se desarrollan se caracterizan por su variedad (talleres, cursos, conversatorios), las temáticas responden a la demanda

generada por parte de la población universitaria vinculada al área de extensión y acción social. Asimismo, se propicia el conocimiento e intercambio de experiencias entre funcionarios de las diferentes universidades públicas, construyendo lazos que permiten fortalecer el trabajo interuniversitario, el enriquecimiento de la academia y el fortalecimiento de importantes valores sociales, como la solidaridad, la igualdad, la libertad y la justicia.

A través de este documento se pretende sistematizar la experiencia del proceso desarrollado en el proyecto Capacitación Interuniversitaria para el Fortalecimiento de Competencias en Extensión y Acción Social, con el propósito de evidenciar la pertinencia del trabajo realizado.

Metodología utilizada

Ordenamiento de la información. En primera instancia se ha realizado una labor de búsqueda y compilación de la información que se ha generado a lo largo de la vigencia del proyecto. Seguidamente, se procedió a unificar y seleccionar la información pertinente para ser utilizada en el proceso de sistematización.

Las fuentes de información utilizadas para este proceso de trabajo se sustentan tanto en la formulación del proyecto y los informes de labores de cada período, como en las evaluaciones de las capacitaciones impartidas, las listas de asistencia, las ponencias y los informes de actividades.

Además, se cuenta con material audiovisual y fotografías que documentan los procesos de trabajo realizados durante el período mencionado.

Procedimiento para la reconstrucción histórica

Se elaboró de manera inicial un esquema de trabajo que permitió ordenar, verificar, analizar y seleccionar la información necesaria para el proceso de reconstrucción histórica. Asimismo, se realiza la descripción de la labor interuniversitaria realizada en el proyecto durante los años 2007-2013, un recuento de las acciones desarrolladas en el que se identifican los aspectos exitosos, las lecciones aprendidas y los principales desafíos.

Como forma de verificación del impacto de las capacitaciones en el trabajo interuniversitario de extensión y acción social se elabora un instrumento, el cual se aplica a una muestra de la población meta para con ello confirmar dicho alcance.

Procedimiento para la interpretación crítica

A continuación, se citan las interrogantes que han sido planteadas para una reflexión crítica sobre la experiencia vivida y la metodología de trabajo:

- ¿Las diferentes capacitaciones interuniversitarias han contribuido al fortalecimiento del trabajo en extensión y acción social? ¿De qué se tratan estas capacitaciones? ¿Cuáles cambios han generado?
- ¿Cuáles componentes de la metodología utilizada contribuyeron a dicho fortalecimiento?
- ¿Hubo cambios de metodología de trabajo en el proyecto a lo largo de este tiempo? ¿Por qué? ¿Qué resultados dieron?

Estrategia para la elaboración de productos de la sistematización

Dada la importancia de la elaboración de productos comunicables como resultado de las experiencias en extensión y acción social, se considera la publicación de un libro que recopila el abordaje de la sistematización de experiencias impulsado por el proyecto Capacitación Interuniversitaria para el Fortalecimiento de Competencias en Extensión y Acción Social.

Adicionalmente, se incorpora la ponencia internacional «Formación metodológica en sistematización de experiencias, un proceso de trabajo interuniversitario», presentada en el XIV Salão de Extensão de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), en octubre de 2013.

Como producto adicional a este proceso se elaboró un artículo titulado «Formación metodológica en sistematización de experiencias, un proceso de trabajo interuniversitario», el cual será publicado en la revista Universidad en diálogo de la Universidad Nacional.

Finalmente, se encuentra en proceso de edición una producción audiovisual que compila la experiencia de capacitación en sistematización de experiencias desarrollada durante el año 2013, en la cual participaron funcionarios de las cuatro universidades estatales.

La historia del proceso de la experiencia

La capacitación conjunta en una temática relacionada con el área de extensión y acción social propicia tanto el conocimiento e intercambio de experiencias entre académicos y administrativos de las diferentes universidades públicas como la creación de lazos que permiten fortalecer el trabajo interuniversitario.

Dado lo anterior, en el año 2007 surgió el proyecto de Capacitación Interuniversitaria, financiado con recursos de Fondos del Sistema de Educación Superior y como una iniciativa de la Subcomisión, que pertenece a la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social del CONARE, en el cual participan las cuatro universidades estatales: la Universidad de Costa Rica (UCR), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Así, se cumple con la misión de la acción social y la extensión universitaria, la cual persigue lo siguiente:

Proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico.

Para las universidades públicas la extensión y la acción social constituyen una tarea prioritaria que, junto con la docencia y la investigación, conforma los pilares fundamentales del quehacer universitario estatal. Es así como a través de la capacitación se conforma una herramienta esencial para la creación y el desarrollo de capacidades institucionales, de transformación social, de recuperación y de fortalecimiento del saber y de la idiosincrasia costarricense.

Este proyecto ha fungido como un instrumento de transferencia de conocimiento con un carácter preciso, amigable, sencillo y práctico, en el cual los participantes pueden apropiarse rápidamente de la información, transferirla a otros colegas y aplicarla a sus labores diarias, en beneficio de la institución en la cual laboran y de la sociedad.

De esta manera, surge un trabajo interuniversitario e interdisciplinario cuya base propone el desarrollo de capacitaciones de acuerdo con las fortalezas de cada universidad, conformando así una base temática variada que atiende a las necesidades tanto del desarrollo profesional como del desarrollo integral de los funcionarios universitarios vinculados al trabajo de extensión y acción social.

La Subcomisión de Capacitación Interuniversitaria, encargada de la coordinación del proyecto, conforma un equipo interdisciplinario que se caracteriza por una labor solidaria, continua y proactiva, lo que ha permitido alcanzar los objetivos de forma exitosa, logrando con ello un trabajo interuniversitario con el que se busca lograr acciones concertadas e integradas, con miras a optimizar la calidad del quehacer universitario y la relevancia de su aporte al desarrollo nacional, de manera que se afirmen las identidades, las potencialidades y las fortalezas de cada una de las instituciones dentro de un espacio de acción conjugada.

Durante el período de ejecución del proyecto se ha logrado un proceso de organización y coordinación muy participativo, con un alto componente de trabajo en equipo y de intercambio de experiencias entre la academia y la sociedad. De igual manera, se ha contado con el apoyo de facilitadores con amplia experiencia y compromiso para el abordaje de las capacitaciones.

En materia de cultura de trabajo interuniversitario se han generado importantes aportes. En primer lugar, la coordinación en equipo ha sido fundamental para el cumplimiento de los compromisos establecidos y la demanda generada desde las diferentes universidades. En segundo lugar, las decisiones sobre el quehacer del proyecto son tomadas de manera unánime, y, finalmente, los procesos que conllevan las diferentes capacitaciones son compartidos, evitando con ello el recargo en una sola universidad y logrando una mayor vinculación entre las instituciones.

La experiencia generada ha permitido que el trabajo se organice de manera efectiva y eficiente, logrando atender las demandas de capacitación y demás compromisos relacionados con este quehacer. Así, se puede decir que el proyecto es un ejemplo de éxito en la articulación interuniversitaria e interdisciplinaria, enlace que ha permitido sumar esfuerzos y capacidades para promover cambios y actitudes.

Momentos significativos de la experiencia

El desarrollo del trabajo de la Subcomisión de Capacitación Interuniversitaria ha generado momentos significativos durante su trayectoria, entre los que se destacan los siguientes:

Tabla 1. Resumen de los principales hitos del proceso de trabajo

Hitos	Aprobación de Fondos del Sistema CONARE	Inicio del trabajo interuniversitario	Continuación del trabajo interuniversitario	Continuación del trabajo interuniversitario		Continuación del trabajo interuniversitario	Continuación del trabajo interuniversitario	Continuación del trabajo interuniversitario	
	Formulación del proyecto	Cambio de integrantes de la UNA y la UNED	Cambio de integrante del ITCR	Formulación de proyecto 2010		Cambio en la modalidad de capacitaciones: aumento en el número de horas efectivas (participación y aprovechamiento)	Desarrollo de capacitaciones incorporando expositores internacionales (Cuba, Nicaragua, Argentina y Perú)	Internacionalización de capacitaciones	
Aprobación del proyecto por parte del CONARE	Ejecución del plan de capacitación	Elaboración y aplicación del instrumento de evaluación de capacitaciones	Desarrollo de capacitaciones en sedes regionales		Cambio del Vicerrector de Extensión de la UNA	Realización de diagnóstico de necesidades de capacitación en extensión y acción social	Fortalecimiento del proceso de calidad y pertinencia		
	Oferta de capacitaciones de acuerdo con las fortalezas de cada universidad	Elaboración de bases de datos de facilitadores y participantes	Incorporación de medios tecnológicos para el desarrollo de capacitaciones		Vinculación con redes de trabajo y subcomisiones del CONARE	Atención a tres ejes de trabajo: formulación de proyectos, sistematización de experiencias y valoración de impacto	Desarrollo de capacitaciones internacionales: Uruguay y España		
	Formulación de proyecto 2008	Formulación de proyecto 2009				Organización de capacitaciones por áreas temáticas	Participación en dos congresos internacionales: XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Argentina y el XVI Encuentro Internacional de la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (RECLA), Costa Rica	Sistematización de experiencias interuniversitarias	
						Desarrollo de capacitaciones incorporando expositores internacionales (Cuba)	Cambio de integrante de la UNED	Participación como invitados especiales en el XIV Salão da Extensão, Porto Alegre Brasil	
						Formulación de proyecto bianual	Cambio del Vicerrector de Extensión del ITCR, de la UNED y de la UCR		
						Formulación de proyecto bianual			
Años	2006	2007	2008	2009		2010	2011-2012	2013-2014	
Contexto	CONARE estipula la conformación de subcomisiones interuniversitarias	Apoyo de los Vicerrectores de Extensión y Acción Social							
	Cumplimiento del Plan Nacional de Educación Superior (PLANES)	Disposición de recursos monetarios para el desarrollo del proyecto					Trabajo articulado interuniversitario		
		Vinculación de facilitadores nacionales					Incorporación de facilitadores internacionales		

Reflexión e interpretación crítica

Consideraciones generales. Según la definición de Jara (1994, 22), el proceso de sistematización de experiencias debe entenderse como:

La interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, cómo se han relacionado, por qué lo han hecho de ese modo y cómo puede enriquecer la práctica.

Dicha sistematización evidencia el trabajo de articulación interuniversitaria durante los años 2007-2013.

Este ejercicio de sistematización genera nuevo conocimiento a partir de la práctica concreta, a la vez que posibilita la comprensión y permite abstraer lo que se está haciendo en cada caso particular y llevarlo a la generalización. Al reconstruir el proceso de la práctica e identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos se evidencia lo vivido, convirtiendo la propia experiencia en objeto de estudio, de interpretación teórica y de transformación. Con esto se reafirma la importancia de sistematizar experiencias, para con ello identificar y socializar el trabajo realizado, las lecciones aprendidas y los retos por asumir.

La experiencia vivida en el proyecto de Capacitación Interuniversitaria ofrece nuevos elementos de convicción del potencial transformador, inmersos en los procesos que se impulsan en beneficio de la acción social y la extensión universitaria. De igual manera, constituye un instrumento de organización de los aprendizajes, principalmente en lo que concierne a la transformación social, que se orienta a responder a las necesidades y especificidades concretas de cada campo académico.

Análisis para interpretación crítica

En el año 2006, cuando la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social conformó las Subcomisiones desde el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), se abocó a la tarea de destinar recursos para los diferentes desarrollos. Es así como la Subcomisión de Capacitación Interuniversitaria formuló un proyecto de capacitación que inició actividades a partir del año 2007.

Así, cada universidad designa un representante para la Subcomisión que funge como el responsable del proyecto de capacitación ante el CONARE, cuya coordinación se rota anualmente. Para el 2007 se inició la coordinación por parte del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), seguido por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad de

Costa Rica (UCR), respectivamente. En ese mismo año (2007) se dio un proceso de cambio en las responsables del proyecto por parte de la UNA y la UNED, aspecto que influyó en la planificación y seguimiento del proceso inicial, requiriéndose ajustes en la ejecución del plan de trabajo para los siguientes cuatro años (2007-2010). Las capacitaciones que se plantearon en ese momento respondían a las fortalezas y facilidades de cada universidad, las cuales se desarrollaron a través de los años con gran afluencia de participantes, respuesta que ha implicado tener listas de espera debido al cupo limitado que conlleva el trabajo interuniversitario, pues el espacio para cada institución se limita a cuatro o cinco participantes, más dos o tres personas del CONARE.

La tabla de la siguiente página resume las temáticas abordadas y la cantidad de cursos, participantes y facilitadores que apoyaron el proceso.

Con este primer abordaje interuniversitario se visualizan diferentes aristas que repercuten en el trabajo logístico de las instituciones responsables, dado que se evidencian necesidades de espacio físico, equipo audiovisual, materiales diversos y procesos administrativo- financieros que no se conjugan en un mismo quehacer interuniversitario, sino que se deben atender de acuerdo con la normativa de cada universidad, a pesar de que todas pertenecen a un mismo Sistema de Educación Superior Estatal.

Aunado a lo anterior, la carencia de directrices por parte de la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social hacia la Subcomisión dificultó el accionar y la atención a líneas de trabajo que dieran respuesta conjunta a las necesidades de fortalecimiento del Sistema de Educación Superior Estatal; más bien se generaron esfuerzos aislados para solventar las diferentes demandas que se presentaron.

Para el año 2008 el ITCR cambió de representante, dado que la institución consideró la vinculación del quehacer del proyecto con el Programa de Capacitación Interna perteneciente al Departamento de Recursos Humanos. De igual manera, se procedió a la elaboración y aplicación de un instrumento para la evaluación de las capacitaciones, información que es tabulada y analizada con el propósito de obtener insumos y realimentar el trabajo. Asimismo, se elaboró una base de datos, tanto de facilitadores como de participantes del desarrollo.

En el año 2009 se fortaleció el desarrollo de capacitaciones en sedes y recintos regionales de las cuatro universidades ubicados en el Pacífico Central, Chorotega, Huetar Norte y Pacífico Sur. También se incorporaron los medios tecnológicos al hacer virtuales algunas actividades, así como la utilización de software especializado, entre otros.

Tabla 2. Resumen de actividades de capacitación desarrolladas (período 2007-2012)

Año	Temáticas abordadas	Cantidad de cursos	Cantidad de participantes	Cantidad de instructores
2007	Tecnológico Organizacional Gestión del talento humano Salud	15	260	14
2008	Tecnológico Organizacional Gestión del talento humano Salud Ambiental	25	450	19
2009	Tecnológico Organizacional Gestión del talento humano	31	635	31
2010	Gestión del talento humano Organizacional	23	506	25
2011	Tecnológico Organizacional Gestión del talento humano Ambiente	41	643	21
2012	Tecnológico Organizacional Gestión del talento humano	32	529	21
2013	Tecnológico Organizacional Gestión del talento humano Sistematización	9	206	9
TOTAL		176	3229	140

Fuente: Adaptado de Castro et al. 2007; Jiménez et al. 2008; Díaz et al. 2009; Navarro et al. 2010; Jiménez et al. 2011; Díaz et al. 2012 y Blanco et al. 2013.

En el año 2010 se realizó un cambio en la modalidad de las capacitaciones al aumentar el número de horas efectivas y se establecieron modificaciones dentro de la modalidad de participación y de aprovechamiento de acuerdo con lo que establece el Servicio Civil y los contenidos de la actividad, lo cual es reconocido por algunas universidades como carrera profesional.

En este período se dio el cambio del Vicerrector de Extensión en la Universidad Nacional (UNA), incorporación que incidió en el quehacer del proyecto al plantearse nuevos abordajes temáticos y la necesidad de una proyección internacional.

Adicional a lo anterior, y en atención al cumplimiento del Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2006-2010 (CONARE), se establecen los siguientes ejes temáticos como elementos transversales en las capacitaciones impulsadas: a) pertinencia e impacto; b) calidad y c) ciencias, tecnología e innovación. Dichos ejes temáticos se vinculan al abordaje del trabajo en redes, lográndose lo siguiente: la Red Institucional de Formación y Evaluación Docente (RIFED-UCR), el Centro de Desarrollo Académico (CEDA-ITCR), el Programa de Evaluación Académica y Desarrollo Profesional de la Dirección de Docencia (UNA) y la coordinación con otras Subcomisiones del CONARE, como la Evaluadora de Proyectos de Fondos del Sistema de Extensión y Acción Social, el Aula Móvil y el Adulto Mayor.

A su vez, se realiza un esfuerzo importante por incorporar en el trabajo la participación de expositores internacionales con amplia experiencia en temas vinculantes, lográndose la organización de dos conversatorios relacionados con la responsabilidad cultural universitaria, las radios comunitarias y las políticas de comunicación, en vinculación con la Universidad Nacional a Distancia de Colombia, la Universidad Técnica particular de LOJA de Ecuador, la Universidad Nacional Abierta a Distancia de Ecuador y el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (CUJAE) de Cuba.

Para el siguiente período se atiende la recomendación de la Subcomisión Evaluadora de Proyectos de Fondos del Sistema de Extensión y Acción Social de formular el proyecto de manera bianual, el cual hasta ese momento se realizaba de manera anual.

Para el periodo 2011-2012 se realizó un diagnóstico de necesidades de capacitación en extensión y acción social, con el objetivo de conocer los requerimientos de la población meta y dirigir el accionar en respuesta a dichas necesidades. Sin embargo, la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social en ese mismo momento emitió la directriz de enfocar el trabajo de capacitación para el fortalecimiento de tres áreas temáticas de atención prioritaria: formulación de proyectos, sistematización de experiencias y valoración de impacto, por lo que los resultados del diagnóstico se pospusieron para futuros procesos.

De acuerdo con las áreas temáticas esbozadas por la Comisión de Vicerrectores, se incorpora el apoyo de facilitadores internacionales provenientes de la Universidad de Rosario, Argentina, la Red Latinoamericana de Juego en Nicaragua (RELAJO), la Dirección Municipal de Cultura - Quemado de Guines, Cuba y la Universidad San Antonio Abad del Cusco, Perú.

Para este período se reasignó la representación por parte de la UNED con una nueva responsable, lo cual incidió positivamente en la cohesión del trabajo interuniversitario que se desarrolla.

Por último, en este período se participó en el mes de noviembre de 2011 en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria en la ciudad de Santa Fe, Argentina, con la ponencia «Experiencia de capacitaciones interuniversitarias para el fortalecimiento de la extensión y acción social en Costa Rica». Este espacio convocó a más de 7000 personas relacionadas con el quehacer en extensión y acción social y el cual permitió un proceso de intercambio y realimentación del trabajo en el proyecto.

Para el periodo 2013-2014 se presentó una propuesta de formulación del proyecto, para una siguiente fase aprobada por la Comisión de Rectores del CONARE.

En concordancia con los ejes temáticos emitidos anteriormente, en el año 2013 se desarrollaron dos capacitaciones, una en Formación Metodológica en Sistematización de Experiencias y otra en Formulación de Proyectos de Extensión y Acción Social. Asimismo, se propiciaron dos espacios con facilitadores internacionales: la capacitación Formación en Integralidad y Articulación para Trabajos en Extensión y Acción Social, en colaboración con la Universidad de la República del Uruguay, y la charla Desafíos Éticos para el Desarrollo Humano en las Universidades del Siglo XXI: Compromisos Universidad-Sociedad, en vinculación con la Universidad Politécnica de Valencia, España.

Como resultado del proceso de Formación Metodológica en Sistematización de Experiencias se recibió la invitación para participar en el XIV Salão de Extensão de

la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 2013, realizado en Porto Alegre, Brasil, del 21 al 25 de octubre, en el cual se expusieron los resultados de dicho proceso.

Para la realización del trabajo de sistematización, adicional al conocimiento y a la experiencia que se generó por parte de los responsables del proyecto, y como forma de reafirmar el impacto en los participantes, se aplicó un instrumento de consulta a una muestra de funcionarios que han sido partícipes de las actividades, para así obtener otros insumos que permitieran identificar el aporte que les ha generado el proceso en términos de actualización, desarrollo profesional y personal.

Entre las capacitaciones que se han desarrollado durante los últimos años, en las cuales han participado las personas consultadas, se indican las siguientes:

- Curso-taller internacional: Indicadores de Extensión y Acción Social.
- Curso-taller internacional: Sistematización de experiencias de extensión universitaria.
- Curso-taller internacional: Extensión universitaria: procesos de trabajo para la articulación y evaluación de resultados.
- Presentación personal.
- Elaboración de artículos científicos.
- Formulación de proyectos de extensión y acción social.
- Atlas Ti.
- Redacción y ortografía.
- Contabilidad para no contadores.
- Microsoft Project.

Al ser consultada sobre la pertinencia de estas capacitaciones la totalidad de las personas manifestó que dichos procesos son pertinentes para el fortalecimiento del quehacer en extensión y acción social, enfatizando en la relevancia de socializar la información entre las diferentes universidades estatales, consolidar otros proyectos, construir conocimientos valiosos, documentar los trabajos realizados, propiciar el mejoramiento profesional, generar espacios para la reflexión crítica y facilitar herramientas adecuadas para el trabajo conjunto entre la universidad y la comunidad. Así, lo anterior amplió la visión sobre los alcances y las posibilidades del quehacer en acción social y extensión universitaria.

A continuación, se puntualizan algunas de las recomendaciones que brindaron los participantes, con el propósito de mejorar estos espacios:

- Brindar seguimiento a los participantes por medio de espacios académicos para la discusión y socialización de los abordajes llevados a cabo.
- Promover el desarrollo de capacitaciones de alto impacto, tanto nacionales como internacionales, que permitan la profundización de las temáticas pertinentes a la función de la extensión y la acción social.
- Potenciar el uso de Tecnologías de Información en el desarrollo de los procesos de capacitación para ampliar el alcance del trabajo realizado.
- Darle valor, ante las autoridades universitarias, a los alcances de la Subcomisión de Capacitación Interuniversitaria a través de una estrategia que visibilice los conocimientos adquiridos en las diferentes capacitaciones.

De igual modo, la Subcomisión considera relevante la permanencia de los miembros que la conforman, lo cual ha brindado estabilidad, experiencia e integración en los procesos que se desarrollan. Aunado a lo anterior, la apertura para el trabajo interuniversitario ha significado una oportunidad y ha revitalizado y posicionado el quehacer en el área.

A través de los años de desarrollo se ha pasado de una metodología magistral y una temática muy variada a una metodología participativa y a la concreción de tres temáticas en particular, de acuerdo con la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social del CONARE, que dan como resultado productos comunicables, socialización de experiencias y resultados más tangibles que permiten no solo conocer el trabajo de otras universidades, sino, eventualmente, articular, proponer y desarrollar procesos conjuntos.

Por otra parte, la Subcomisión ha visto limitado su trabajo debido a la desarticulación en los procesos administrativo-presupuestarios que conllevan los proyectos inscritos ante los Fondos del Sistema del CONARE, debido a que cada universidad mantiene su propia normativa.

Conclusiones

Desde el año 2007, cuando se retomó el proceso de capacitación desde la Subcomisión del CONARE, se inició el desarrollo tomando como recurso las capacidades académicas y administrativas de cada universidad, dirigidas hacia un fortalecimiento personal y profesional de los participantes. En esta etapa, que

duró cinco años, se trabajaron diversas temáticas, siempre vinculadas a las metas formuladas en el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2006-2010.

Posteriormente, en el 2013 se fundamentó un nuevo Plan de trabajo de la subcomisión para el mejoramiento de capacidades en áreas estratégicas y prioritarias en extensión y acción Social, dejando de lado la oferta independiente de cada universidad para dar paso a un modelo de trabajo participativo integral.

Dado lo anterior, y con base en los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a la población participante, se puede afirmar que la propuesta de capacitación realizada por la subcomisión no solo ha enriquecido la formación profesional de los funcionarios, sino que ha facilitado espacios de intercambio académico, de diálogo y discusión sobre el trabajo en extensión y acción social. En este sentido, estos procesos han contribuido indirectamente a otros desarrollos que se realizan en las comunidades y que se abordan desde otras perspectivas metodológicas para evidenciar tanto el impacto del trabajo comunitario como la búsqueda de una propuesta interuniversitaria validada.

Es importante mencionar que el hecho de que el desarrollo haya sido interuniversitario con una metodología participativa fue un elemento clave para lograr las metas en cuanto a promover y posicionar la capacitación como una herramienta efectiva para el desarrollo de competencias en extensión y acción social.

Recomendaciones

De acuerdo con los abordajes realizados y los logros obtenidos es importante mantener y reforzar los procesos de capacitación interuniversitaria, los cuales han influido directamente en el desempeño de los funcionarios abocados al área de extensión y acción social. La continuidad de los procesos de capacitación permite el impacto en los acompañamientos comunitarios a nivel nacional y, por tanto, un mayor posicionamiento del vínculo universidad-sociedad.

Asimismo, es importante señalar que las capacitaciones dentro del CONARE tienen un cupo restringido para cada universidad, y que, al instaurar capacitaciones con mayor arraigo del conocimiento, los participantes tienen la capacidad de replicar dichos aprendizajes y cumplir con ello una de las premisas de la capacitación: el efecto multiplicador del conocimiento.

Como resultado del diálogo generado en los procesos de intercambio y discusión de las temáticas mencionadas se generó una serie de recomendaciones enfocadas al mejoramiento de los procesos universitarios en relación con la extensión y la acción social. A continuación, se presentan los principales desafíos que desde la universidad se deben tomar en cuenta para enriquecer el trabajo en esta área, y que implican tantos abordajes desde la capacitación interuniversitaria como desarrollos desde el Sistema de Educación Superior Estatal:

- Motivar y gestionar ante las autoridades universitarias la incidencia de la sistematización de experiencias como parte de los abordajes en extensión y acción social, aspecto que le permitiría realimentar dicho ejercicio, además del testimonio de los procesos realizados como un ejercicio de recuperación histórica.
- Converger la investigación y la docencia con la extensión y la acción social a través de las lecciones aprendidas que se generan como parte de un proceso ordenado de sistematización.
- Abrir espacios de discusión popular y académica en los que se posicione a la universidad como soporte para la gestión pública a través de la incidencia en políticas.
- Involucrar a estudiantes de grado y posgrado en el quehacer de extensión y acción social para el enriquecimiento del currículo universitario y para la sensibilización humanista del estudiantado
- Atender los asuntos académico-administrativos por parte del CONARE a través de una normativa unificada y vinculante que homologue el quehacer de las cuatro universidades estatales y facilite la vinculación, la articulación y el protagonismo en beneficio de la educación superior estatal.
- Valorar los resultados cualitativos que se generan en los procesos de extensión y acción social como una fuente de conocimiento válido dentro del esquema político universitario.

Referencias

- Blanco, G.; Jiménez, L.; Díaz, L.; Navarro, M. y Umaña, E. (2013). Informe final de proyecto. CONARE. San José, Costa Rica.
- Castro, K.; Díaz, L.; Jiménez, L. y Cheng, L. (2007). Informe final de proyecto. CONARE. San José, Costa Rica.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2005). Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2006-2010. San José, Costa Rica.
- Díaz, L.; Cheng, L.; Navarro, M. y Jiménez, L. (2009). Informe anual de proyecto. CONARE. San José, Costa Rica.
- Díaz, L.; Blanco, G.; Navarro, M. y Jiménez, L. (2012). Informe final de proyecto. CONARE. San José, Costa Rica.
- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA.
- Jiménez, L.; Díaz, L.; Cheng, L. y Navarro, M. (2008). Informe final de proyecto. CONARE. San José, Costa Rica.
- Jiménez, L.; Díaz, L.; Cheng, L. y Navarro, M. (2011). Informe anual de proyecto. CONARE. San José, Costa Rica.
- Jiménez, L.; Díaz, L.; Navarro, M.; Blanco, G. y Montoya, E. (2013). Formación metodológica en sistematización de experiencias, un proceso de trabajo interuniversitario. Ponencia presentada en "XIV Salão de Extensão". Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.
- Navarro, M.; Jiménez, L.; Díaz, L. y Cheng, L. (2010). Informe final de proyecto. CONARE. San José, Costa Rica.

ISBN 978-9968-831-21-5

Centro de capacitación Iriria Alakölpá ú. La ruta hacia su construcción por mujeres indígenas

Ana Rosa Ruiz Fernández

Bachiller en Economía, Especialista en Formulación de Proyectos
y Máster en Computación del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

 aruiz@itcr.ac.cr

Licencia Creative Commons
Atribución-no-comercial
SinDerivadas 4.0 Internacional



Resumen

Este documento presenta la sistematización de la alianza entre mujeres indígenas bribris y la Oficina de Equidad de Género del ITCR, para la construcción de un espacio para el fortalecimiento de los derechos de las mujeres y su cultura indígena. El período de la sistematización abarca los años de 2007 a 2009, desde que se inició la idea del centro de capacitación hasta el momento de su inauguración y la instauración del Comité Administrativo.

El centro de capacitación está ubicado en Amubri de Talamanca y la sistematización se realizó con la participación de las principales líderes del proyecto. Cada etapa se documenta y se basa en hechos que reflejan las costumbres, las dudas, los miedos, las expectativas y las inquietudes de una comunidad a la que se le ha dado recursos, pero no se le ha permitido que estos sean para construir y fortalecer sus concepciones y bajo su dinámica de vida.

La sistematización identifica los factores críticos que permitieron que las mujeres iniciaran el proceso de construcción del centro, y que permiten que sean ellas mismas las que hoy lo administren, este es el objetivo principal de dicha sistematización. El eje sobre el cual se sustenta todo este trabajo son las relaciones de género que surgieron para conformar y fortalecer los grupos, enfrentar los conflictos y administrar el centro, enmarcadas por su cultura bribri.

Palabras clave: Mujeres, indígenas, formación, derechos de la mujer

Abstract

This document presents a systematization of the Bribri women's alliance with the TEC's Office of Gender Equality to build together a space to strengthen women's rights and their indigenous culture. The systematization covers the 2007 - 2009 period from when the idea of the Training Center was born to the time of its opening and the creation of its Administrative Committee.

The Training Center is located in Amubri, Talamanca, and the systematization was carried out with the participation of the main project leaders. Each stage was documented and was based on events reflecting the customs, doubts, fears, expectations, and concerns of a community that has received resources but not been allowed to use them to build and strengthen their conceptions according to their own lifestyle.



The systematization identifies the critical factors that allowed women to start building the Center and become its managers, this being the main objective of this systematization. This work is grounded on the gender relationships that formed for shaping and strengthening the groups, confronting the conflicts, and managing the Center, all within the framework of the Bribri culture.

Keywords: Women, indigenous, training, women's rights.

Introducción

La Oficina de Equidad de Género del Instituto Tecnológico de Costa Rica empezó a trabajar con mujeres indígenas a partir de 2007. Ellas viven en el territorio indígena de Talamanca, donde se ubica una de las etnias de Costa Rica, la cultura bribri. La demanda de las mujeres es la generación de ingresos, y para ello requieren un programa permanente de capacitaciones. Estos programas se dan en zonas alejadas donde ellas no se pueden trasladar; por este motivo surgió como una gran necesidad la construcción de un centro de capacitación. Este se gestó con las mujeres indígenas y hoy en día está siendo administrado por ellas.

Esta sistematización se concentra en cómo las mujeres indígenas bribris que participan en este proyecto han asumido el reto de tener un centro de capacitación para atender sus necesidades, defender sus derechos y fortalecer su cultura. El período de la sistematización va de 2007 a 2009, desde que se inició la idea del centro de capacitación hasta el momento de su inauguración y la instauración del Comité Administrativo.

Asimismo, se identifican los factores críticos que han permitido que las mujeres iniciaran el proceso de construcción del centro y que sean ellas hoy, las que lo administren, este es el objetivo principal de esta sistematización. El eje sobre el cual se sustenta todo este trabajo son las relaciones de género que surgieron para conformar y fortalecer los grupos, enfrentar los conflictos y administrar el centro, todas estas marcadas por su cultura bribri.

Este documento expone los antecedentes del proyecto y la metodología a partir de la cual se desarrolla esta sistematización. La historia y el análisis de la experiencia se presentan con los principales acontecimientos. Así también se presentan las conclusiones y recomendaciones.



Antecedentes

El centro de capacitación se inauguró en febrero de 2009 en Amubri de Talamanca. El proceso de creación y desarrollo del centro empezó con la iniciativa que se denominó «Generación de capacidades productivas en grupos de mujeres indígenas». Este proyecto fue el inicio de la formulación de otras iniciativas con fondos de Fundecooperación, Fondo del Sistema de CONARE, la Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica, el Programa de Regionalización Interuniversitario y la Oficina de Equidad de Género (Ruiz Fernández, 2010). Durante este proceso también fue leer y conversar con muchas personas académicas de las Universidades que han entrado a trabajar en la zona. Un aspecto importante fue recuperar múltiples investigaciones que constituyen hoy una biblioteca en el Centro de Capacitación Iriria Alakölpa ú. Entre las publicaciones están las realizadas por la profesora María Eugenia Bozzoli, entre otros (Bozzoli, 1969).

Durante seis años se ha estado consolidando el centro y desarrollando las iniciativas que han surgido a raíz de este espacio. Todas estas han tenido que ver con programas de capacitación para el fortalecimiento de los grupos de mujeres en áreas técnicas, ambientales y de derechos; programas de capacitación dirigidos a la comunidad; gestión de alianzas para el equipamiento del centro; y capacitación para asumir la administración. En todo este proceso el protagonismo, la participación, el compromiso y la identificación de estos grupos de mujeres han permitido tener a la fecha el centro de capacitación.

Metodología

Material de consulta y actividades realizadas para la sistematización. La sistematización de esta experiencia se basa principalmente en la documentación que se ha producido de 2007 a 2009. La documentación revisada es la siguiente:

- Libro de Actas del Comité de Administración del Centro de Capacitación (Kanewak, 2010). Un libro que está desde que se empezó a pensar en el centro.
- Informes semestrales, anuales y finales de la iniciativa según la fuente de financiamiento: Fundecooperación, Fondo del Sistema de CONARE, Vicerrectoría de Investigación y Extensión del TEC y el Programa de Regionalización.
- Informes de la Oficina de Equidad de Género del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

- Bitácora personal de Ana Rosa Ruiz Fernández.
- Archivo de fotos y videos de las actividades.
- Entrevistas a algunas fundadoras y líderes.

Las actividades realizadas iniciaron con el Comité de Administración del Centro de Capacitación, en donde se conversó sobre la sistematización y se solicitó la anuencia y colaboración en el proceso. Las líderes más importantes y activas en el proceso fueron entrevistadas: Noemy Blanco Salazar, Maribel Iglesias López, Magdalena Iglesias Marín y Marjorie Páez Lupario.

Amubri: ubicación del centro de capacitación

El centro de capacitación Iriria Alakölpa ú se ubica en Amubri en el territorio Telire del cantón de Talamanca de Limón. Un pueblo ubicado después de pasar el río Telire. Está constituido por cinco pueblos y cuenta con colegio, escuela, ebais, guardia civil y la Radio Voz de Talamanca. (CCSS, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011)

La historia y el análisis de la experiencia: creando una relación comunidad - universidad

Identificando las barreras de las mujeres para tener acceso al financiamiento.

El acceso al financiamiento sigue siendo difícil para las mujeres, y aún más para las mujeres indígenas. En abril de 2007 una organización internacional que ofrece donaciones a mujeres convocó en Costa Rica a grupos organizados con el fin de informar sobre los mecanismos para acceder a sus recursos.

Desde estas organizaciones de financiamiento el dinero está disponible. Sin embargo, existen barreras, muchas de estas invisibilizadas, que impiden un acceso real a estos fondos.

La Oficina de Equidad de Género del Instituto Tecnológico de Costa Rica asistió a esta convocatoria. A la reunión asistieron entidades que trabajan por los derechos de las mujeres y representantes de diferentes grupos organizados de mujeres. Dentro del grupo presente estaban tres mujeres indígenas, calladas, escuchando y sin hacer preguntas. El resto de mujeres presentes (muchas se conocían) gestionaban fondos, tenían y utilizan recursos tecnológicos y, además, seguían las instrucciones para acceder a los recursos en español.

Las participantes vivían en el territorio Telire en Talamanca. Se les financió el transporte, el alojamiento y la alimentación para que pudieran participar. Ellas no

conocían ninguna de las organizaciones presentes, y al preguntarles su opinión manifestaron que «todo está muy bonito». Además, señalaron que es difícil participar cuando no se cuenta con una computadora y tampoco se sabe cómo usarla.

Este fue el inicio de la relación entre las mujeres indígenas y la Oficina de Equidad de Género. Para ellas esta convocatoria es importante para lograr un financiamiento, pero está lejos de su realidad en términos de la comprensión del procedimiento, el dominio del lenguaje técnico y el acceso a la tecnología.

Las tres mujeres pertenecían a grupos diferentes. En el caso de Cleotilde Mayorga, presidenta de una cooperativa, hubo mayor interés por iniciar un proceso de formulación de un proyecto conjunto. Ella era de Amubri y las otras dos mujeres de Suretka y pertenecían a una organización de mujeres de amplia trayectoria, por lo que no mostraron mucho interés ni contestaron las llamadas que se les hizo. Cleotilde, por el contrario, siempre respondió las llamadas para coordinar una visita a Talamanca.

El equipo del TEC tenía que ir a su mundo, a su vida y tratar de entender cuáles eran sus necesidades y construir con ellas una propuesta. Rosa Angélica —una mujer joven, Ingeniera en Seguridad e Higiene Ocupacional y ex presidenta de la Federación de Estudiantes— se mantuvo en contacto por teléfono y así se pudo coordinar la primera visita a Talamanca.

Hasta aquí hay varios aspectos relevantes:

- Las mujeres indígenas que participaron en esta convocatoria fueron invitadas y se les financió el transporte, el hospedaje y la alimentación. Es decir, para que ellas conocieran la oferta de un ente financiador tenían que trasladarse. Los entes de financiamiento divulgan sus ofertas y esperan a que las personas lleguen a presentarles sus propuestas y esto difícilmente se podrá dar con las poblaciones indígenas, y menos aún con las mujeres.
- La participación de las mujeres indígenas con otros grupos de mujeres. Ellas en el evento no demostraron conocer las otras organizaciones de mujeres. Esta es una gran debilidad, porque les impide aprovechar alianzas y colaboraciones.
- El lenguaje para explicar y promover el financiamiento es otra barrera. Ellas no comprenden las formalidades y la lógica formal administrativa en un ambiente de mercado y competencia. Muchas de ellas no conocen lo que significa una página web, una dirección para visitar la página, cómo escribir un proyecto, qué escribir para explicar su realidad, por ejemplo.

Entendiendo su cultura. Las estrategias para conservarla

En Suretka poca población habla la lengua indígena, mientras que en Amubri una gran cantidad de personas se saludan en bribri, en particular al indígena adulto mayor. Esto es diferente y valioso. La lengua bribri debe conservarse, y esta fue una condición por parte de las mujeres. Ellas consideran que su lengua garantiza la supervivencia de su cultura. Una cultura muy amenazada por todas las influencias de consumo e inversión foráneas.

La implementación del plan de capacitación ha sido el espacio para impartir clases bilingües y así posicionar la lengua bribri, así como para conocer y estudiar cargos femeninos dentro de su cultura, como la *Siō' tāmī*, un cargo solo para mujeres cuya función es cuidar las piedras valiosas que permiten que el Awa (médico indígena) pueda curar.

Las mujeres son las guardianas de la tierra, la niña. Este término es crucial en todo este documento. La tierra para un Sikwa (persona no indígena) es una propiedad; para un indígena es el origen de su vida. Para las mujeres tiene mayor significado porque es la base de sus creencias en el clan. El clan lo definen las mujeres porque ellas son las guardianas del origen, de la tierra, por eso la heredan y la cuidan. La tierra no se pelea, no puede estar en disputa, porque la maldice.

La cultura siempre fue un tema de conversación con Cleotilde. Este tema y los múltiples intentos por tener un proyecto que mejorara la condición de todas las mujeres.

Cleotilde Mayorga, Natalia Gabb, Toribia Segura y Maribel Iglesias son las cuatro mujeres que más han visibilizado su cultura en este proyecto. Hablan el bribri y pueden explicar las creencias y los significados de su cultura. En la comunidad son pocas las personas que hablan de la cultura porque la influencia de signos externos es cada vez más fuerte. Al respecto, Cleotilde afirmó que «el centro de capacitación debe dar cursos de cultura a la comunidad y dados por nuestros Awa». (Mayorga, 2008)

Formulando el proyecto en forma conjunta

El día 17 de marzo de 2007 se llegó a Talamanca por medio de Cleotilde. Ella trabajaba en Puerto Viejo como miscelánea en unas cabinas para turistas. Esta realidad de la población indígena, de los hombres en mayor medida, implica salir de su territorio para poder conseguir empleo, indiferentemente de su calidad.

Durante el trayecto Cleotilde habló de su familia y los proyectos que ha desarrollado con el grupo de mujeres de la cooperativa. Un esposo con cáncer y en una etapa muy avanzada. Una hija que tuvo cáncer y por medio de la ayuda de una persona canadiense se le pudo hacer una cirugía que le permitió curarse. Otra hija con cáncer que todos los meses tiene que ir al hospital en San José para que le apliquen la quimioterapia. También hablaba de los intentos por impulsar un proyecto productivo con sus compañeras de la cooperativa.

Cleotilde era la presidenta de la Cooperativa Autogestionaria de Mujeres Trabajadoras R.L. Una mujer muy clara en sus metas y con un aparente liderazgo con las mujeres indígenas que constituían esta organización. Este liderazgo escondía muchos conflictos que durante la ejecución del proyecto se fueron presentando.

A partir de este momento se inició formalmente el proyecto. La llegada al territorio planteaba supuestos que se tenían que considerar para su formulación. Como personas externas a sus realidades teníamos que tratar de entender toda la realidad comunal, y no al revés, que ellas se ajustaran a un mundo tan alejado de sus necesidades.

La casa de Cleotilde fue el lugar de encuentro. En su casa se convocó a las mujeres de diferentes lugares cercanos. Muchas horas se dedicaron a conversar sobre las diferentes iniciativas que habían impulsado y no fructificaron para lograr un ingreso. Este era su mayor interés: tener un ingreso para mejorar sus condiciones. El grupo de Cleotilde ya había intentado tener un proyecto con fondos canadienses para la instalar en las casas de las mujeres indígenas los corrales para los cerdos. El financiamiento cubrió los materiales para la construcción de las chancheras y la compra de los cerdos. Construyeron las chancheras con madera, al inicio todo marchó muy bien, pero cuando los cerdos iban creciendo se salían y se los robaban.

¿Por qué una chanchera en cada casa? Ellas necesitan el trabajo remunerado en su casa para atender la otra jornada, el trabajo doméstico. Esta fue una variable importante a considerar en la formulación. De acuerdo con lo anterior, Cleotilde indicaba: «Necesitamos tener trabajo aquí en Talamanca y un ingreso para no salir de Talamanca porque nos pagan mal y nos maltratan». (Mayorga, 2007)

La formulación se planteó con la participación de tres grupos, con el fin de tratar de beneficiar a un grupo grande de mujeres. El primer fondo que se logró fue el del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), que garantizó la implementación de un plan de capacitación durante el 2008. Este fondo permitió que las iniciativas en la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Fundecooperación tuvieran más viabilidad.

En el caso de la VIE, permitió contar con la asignación de una plaza parcial. Estos dos fondos aprobados le dieron más peso a la gestión con el Programa Sur-Sur, administrado por Fundecooperación. En una semana se formuló el proyecto y se optó por varios aspectos fundamentales: participar en un proyecto internacional, tener presupuesto por cien mil dólares, tener la posibilidad de construir y obtener un financiamiento de cincuenta mil dólares para el año siguiente.

Estos tres fondos garantizaron un buen programa de capacitación para las mujeres, recursos para la construcción y el apoyo al grupo de mujeres y a la gestión del proyecto.

Aquí es importante señalar varios aspectos:

1. **El proceso de formulación del proyecto:** La formulación de un proyecto pensado bajo una construcción colectiva es difícil en grupos de mujeres. Ellas en su mayoría tienen varios hijos, su principal actividad es el trabajo doméstico en sus casas, no cuentan con ingresos que les permitan cubrir los gastos de traslado, alimentación y hospedaje y el salir de su territorio, significa muchas horas o días. Además, la presentación del proyecto a estas instancias significaba trasladarse a San José y estar disponible para varias reuniones. Por ello, este proyecto fue posible gracias al trabajo de dos equipos: el de las mujeres y el universitario.
2. **El énfasis de las demandas:** La principal demanda es la generación de ingresos. Algunas de estas mujeres son jefas de hogar y su único ingreso es la venta de plátano o cacao, o ir a ayudar a alguna familia cuando viene la cosecha, por ejemplo, de maíz. El pago es el producto.
3. **Comprender y construir en conjunto un proyecto:** Las mujeres nos decían «no digan proyecto», porque lo asociaban con las ayudas del Gobierno. Por ello, son muchas las mujeres que llegan cuando se convoca a un proyecto, pero pocas mujeres continúan. Aquí la convocatoria y las reuniones constantes fueron la clave.
4. **La comunicación en Amubri:** En la época en la que se inició el proyecto existían dos situaciones. Primero, los celulares después de bribri no tenían señal y, segundo, solo había dos teléfonos públicos que siempre estaban malos. La imposibilidad de contar con condiciones eficientes en las telecomunicaciones obligó a idear otras formas de comunicación.
5. **Una intervención real dentro de la comunidad:** Cuando se empezó a entrar en el territorio eran evidentes las necesidades de infraestructura, telecomunicaciones, equipamiento tecnológico, programas de capacitación

y emprendimientos. Esta situación obligaba a buscar varias opciones de financiamiento que no era posible obtener con una sola instancia. Por ejemplo, los fondos universitarios no ofrecen condiciones para construir, pero ofrecen recursos para el asesoramiento y la formación.

6. **Compromiso de los grupos:** La búsqueda de fondos se logró con cartas de compromiso de los tres grupos. Esto fue fundamental, en particular la carta de la cooperativa dando como contrapartida el terreno de su organización.

Inicio del proyecto. Primeros ajustes a los supuestos iniciales

El trabajo con las mujeres indígenas inició con tres grupos:

- Grupo Dialecto Aracota Canegroacata (Cooperativa Autogestionaria de Mujeres Trabajadoras R.L.). Presidenta: Marlene Martínez Ramírez, cédula 7-100-660. Presidenta: Cleotilde Mayorga, cédula 7-045-831.
- Aracota Sock Kamebruck Wuacata. Presidenta: Amalia Gabb Torres, cédula 7-084-859.
- Grupo de Mujeres de MUWÖKI, Talamanca. Presidenta: Petronila Torres Torres.

El 16 de enero de 2008 se entró a Talamanca a realizar la primera reunión. En esta gira participaron Rosa Angélica, Suiyen Ramírez y Ana Rosa Ruiz. Cleotilde se comprometió a conseguir un transporte para llevar la ropa, los materiales del taller y la comida y para transportarnos con nuestras maletas. En este aspecto tuvimos muchos problemas, porque no existe la costumbre de la puntualidad.

El lugar donde realizamos la primera reunión fue un edificio deteriorado detrás de la iglesia católica, donde había habitaciones con camas y un corredor de piso de tierra donde se empezó el plan de capacitación utilizando las bancas de la iglesia.

A la primera sesión solo llegaron seis mujeres en la mañana, algunas con sus hijos, especialmente las familiares de Cleotilde. Hablamos seriamente con ellas, indicándoles que no podíamos iniciar el proyecto si no había compromiso y participación de los tres grupos. Todo lo planificado para ese día se tuvo que cambiar. Quisimos salir a buscar a cada mujer, pero Cleotilde nos dijo que iban a llegar más tarde.

El día siguiente llegaron más mujeres porque Cleotilde se fue a buscarlas casa por casa. La situación era muy tensa, porque el proyecto no se podía desarrollar con tan pocas mujeres, y, además, ya estábamos cuestionando si realmente existían los tres grupos. Además, conversando con ellas, algunas indicaban que se les había dicho un día antes y a otras que llegaran a cualquier hora.

A la profesora Ana Rosa con Rosa Angélica, ellas llegaron a pedir permiso a la directora para hacer reuniones porque no tenían donde hacer las capacitaciones y como el local de la escuela era una biblioteca era más grande entonces las mujeres eran muchas y si tenían tal vez algún lugar o una casa más pequeña eran muy pequeñas para reunir las a todas, entonces las profesoras llegaron pidiendo permiso para pedir un espacio ahí, e incluso yo misma preparaba el local pero en ese entonces mi idea era qué será, por qué llegan estas profesoras, poco a poco por medio de esto yo me fui enterando de que ellas venían a dar algo bueno pues para la comunidad y como era de mujeres yo decía es lucha de mujeres entonces yo dije que bonito y ahí me fui enterando y enterando de que ellas venían para mí con las botas bien puestas". (Salazar, 2013)

En la primera sesión se acordaron entre todas, dos aspectos fundamentales:

1. El calendario de las capacitaciones. Entre todas definimos los días y las horas posibles para reunirnos.
2. Los temas de las capacitaciones a impartir.

La siguiente gira fue el 2 de febrero de 2008. Nuevamente llegaron pocas mujeres, y tarde. Cleotilde llegó tarde porque estaba llamando a las participantes. Iniciamos con mucha tensión y Cleotilde se enojó, indicó que «personas que no tienen paciencia con nosotras, ni nos comprenden, no pueden trabajar con nosotras» (Mayorga, Inicio capacitaciones en Talamanca, 2008). Las otras mujeres reaccionaron a esta posición de Cleotilde y se les indicó que nosotras teníamos razón. Habíamos definido un calendario y un compromiso de participación y lo estaban incumpliendo. En este momento se retomaron otra vez los objetivos del proyecto. Reanudamos el plan de trabajo y continuamos con un tema que era fundamental trabajar con ellas: el género.

Si bien este momento fue muy tenso, marcó el tipo de compromiso que debía existir entre ambas partes. Ellas se dieron cuenta de que no era el típico proyecto en el que se convoca a la comunidad y después no se vuelve a ver a las personas.

En las primeras sesiones de capacitación se comprobó que no existían los tres grupos. Primero, en las sesiones solo participaba Cleotilde y no las otras presidentas. Segundo, las participantes eran las familiares de Cleotilde. Al final se comprobó que solo se estaba trabajando con un solo grupo, el que dirigía Cleotilde.

El equipo universitario tomó dos decisiones: 1) Rosa Angélica debía viajar a Talamanca los martes de las semanas que durara la capacitación, con el fin de conversar con las mujeres y preparar los aspectos logísticos y 2) era necesario buscar organizaciones de mujeres para invitarlas a participar. El primer grupo fue ASOMUDI, asociación con la que se tuvo varias reuniones, pero solo con algunas de sus integrantes, las cuales participaron en el plan de capacitación.

El segundo grupo fue la Asociación de Mujeres de Söki, creado en febrero de 1999. La presidenta llegó a una de las capacitaciones a pedir que se les permitiera entrar. Un grupo de mujeres liderado por Delfina Ellis Segura y su hermana Toribia Segura Segura, y constituido por catorce mujeres indígenas bribris. Un aspecto muy importante de este grupo es que tenían muy claro su proyecto: las huertas familiares. Además, contaban con un terreno en Söki para la instalación de la huerta.

Delfina fue la que solicitó la incorporación de la asociación. Rosa y yo fuimos a visitar el grupo a Söki y nos reunimos en su local. Una casa indígena hecha de chonta y suite. Nos sentamos en el piso a conversar y conocer el trabajo que habían venido realizando. Igual que el grupo de Cleotilde, ya habían tenido donaciones para trabajar juntas, pero también sin lograr finalizar una actividad sostenible.

El tercer grupo fue la Asociación Comunitaria de Ecoturismo y Agricultura Orgánica de Telire, creada en 1995. Un maestro bribri, Víctor Iglesias, le habló a Rosa de este grupo y de su interés por entrar. En una de las giras Rosa se fue con Víctor a Shuabb para conversar con ellas. En una segunda gira se organizó una gira para conversar con el grupo de los proyectos que han desarrollado y, en general, de sus necesidades. La líder de este grupo era Maribel Iglesias. Esta asociación ya había tenido capacitaciones en pintura, y, al igual que la Asociación de Mujeres de Söki, tenía su propio terreno y una casa en el centro del pueblo. Su proyecto era la instalación de un albergue turístico.

Estos dos últimos grupos le dieron el sentido a la iniciativa. Por un lado, incorporó dos grupos con trayectoria, terreno y, algo fundamental, un proyecto que las orientaba a trabajar en conjunto. Por otro lado, se incorporó a tres mujeres líderes muy fuertes en carácter y claras en sus metas: Maribel, Delfina y Toribia. ACOMUDI solo participó en las capacitaciones con algunas integrantes.

En marzo de 2008 el proyecto empezó a llamar la atención porque la biblioteca de la Escuela Bernardo Drüg se llenaba de mujeres. Toda persona que pasaba por el frente preguntaba.

Hasta aquí hay varios aspectos relevantes:

3. Una organización comunal real: El equipo universitario requería garantizar una base social real, conformada con grupos de mujeres bien organizados, con proyectos y expectativas claras, y esto se logró.
4. La disponibilidad de las mujeres: Los sábados o los domingos, porque durante la semana la prioridad era atender al compañero, los hijos y la siembra.
5. Las líderes: Las integrantes de los dos grupos que se incorporaron después de iniciado el proyecto expresaron un gran respeto por la líder, ya que llegaban juntas a las sesiones, delegaban en la líder su opinión, participaban en la sesión solo si estaba la líder y miraban a la líder cuando iban a opinar.
6. La visibilidad hacia la comunidad: Las personas de la comunidad empezaron a percibir un proyecto serio con participación comunitaria y con actividades en forma permanente.

Dígale a ellas que vengan a conversar conmigo y yo voy a donar el terreno entonces, porque mi papá dice es algo bueno para la comunidad, ellas vienen ayudando a las mujeres, dándoles oportunidad a las mujeres y es bueno, diay entonces mi papá dice voy a conversar con ellas, llámelas aquí y voy a conversar con las dos para decirles que sí que yo estoy dispuesto a donar el terreno porque a mí me nace dejar algo por lo menos yo me muero pero dejé algo para las mujeres y también un beneficio que es comunal" (Felipe Blanco, dueño del terreno; anécdota contada por Noemy Blanco. (Salazar, 2013)

La búsqueda de un terreno para la construcción del centro. Otro cambio en las condiciones iniciales

Al ir conociendo a cada grupo en términos de las relaciones de poder y las diferencias entre ellos se evidenció la necesidad de discutir dónde se iba a construir el centro. La preocupación más importante era construir el edificio en el terreno de uno de los grupos. Si en el futuro se presentaran problemas entre los grupos, perfectamente el grupo dueño del terreno expulsaría a los otros. Esto lo teníamos que evitar.

Para atender este aspecto se tomó dos decisiones: 1) Cada grupo discutiría este tema y acordaría su anuencia a buscar un terreno que fuera donado a los tres grupos y 2) las mismas líderes buscarían el terreno.

Cada grupo se reunió y tomó el acuerdo (actas de cada asociación sobre el acuerdo del terreno), que fue entregado en una de las capacitaciones. Con los tres acuerdos se inició la búsqueda de un terreno. Las líderes, las de Amubri en particular, empezaron a buscar opciones de terrenos que pudieran ser donados a los tres grupos. Las opciones fueron dos: un terreno de la iglesia y otro del grupo Koswa.

Ay no, no estaba construido eso también. Ahí fue el inicio más que todo que le dio el gran apoyo a la organización de nosotros, porque era muy bonito que tres organizaciones nos uniéramos y que por qué no podíamos tener un centro para nosotras, pero a la vez también para darle un gran apoyo a los pueblos en la parte de tecnología, gracias a esto y a organizaciones como el TEC que nos apoyaron pues aquí tenemos este centro. (López, 2013)

La iglesia, con el padre William, ofreció un terreno en el centro de Amubri. En una reunión, el día 5 de julio de 2008, al frente de la Iglesia de Amubri el padre William, Cleotilde, Toribia, Eustasia y Ana Rosa Ruiz conversaron la propuesta. Después de esta reunión Cleotilde, Toribia, Eustasia y Ana Rosa Ruiz realizaron una reunión con los representantes de Koswa: Roger Blanco y Víctor Iglesias, en la biblioteca de la Escuela Bernardo Drüg.

En un acto frente a los tres grupos se firmó el documento en el que Koswa donó el terreno. El otorgamiento de un terreno en una comunidad indígena se da con testigos y firmando un documento. Así se hizo, un papel cuyo valor es la confianza entre las partes. No es un documento legal, ni tampoco certificado por ninguna instancia.

Una vez que se tenía el terreno se pasó a elaborar y discutir un reglamento que orientara el centro de capacitación. El 19 de junio de 2008 se acordó solicitar una propuesta de las funciones del comité de construcción y del centro (acta 4) (Kanewak, 2010). Se le asignó a Ana Rosa Ruiz la elaboración de una propuesta. El día 2 de agosto se presentó una propuesta de reglamento (acta 5) (Kanewak, 2010). El 30 de setiembre la Asociación Comunitaria de Ecoturismo y Agricultura Orgánica aprobó el reglamento; el 10 de octubre lo aprobó la cooperativa; y el 18 de octubre la Asociación de Mujeres de Söki.

Es necesario retomar dos aspectos relevantes:

1. El protagonismo de los grupos: La decisión del terreno fue una gran oportunidad para empoderar a los tres grupos dentro del proyecto. Cada grupo se reunió, discutió y tomó una decisión que revocaba una condición inicial del proyecto: que el edificio se construyera en el terreno de la cooperativa. De igual forma, la aceptación del terreno. Esto fue clave para el momento de la construcción.
2. El fortalecimiento del proceso: El centro, a partir de este momento, se convirtió en el pilar de todo el proceso, porque era la condición para mantener a los grupos y crear el liderazgo dentro de su comunidad.

Reorganización comunal del proyecto. La salida de Cleotilde

En julio de 2008 las diferencias entre Cleotilde y Marlen, presidenta de la cooperativa, ya eran graves. Ellas tenían dividido el grupo y no lograban congeniar sus diferencias. La razón del conflicto era que cada una quería mandar al grupo. Esto ya estaba repercutiendo en todo el proceso porque empezaron a confundir a todas, por ejemplo, dando información falsa sobre dónde iba a hacerse la capacitación. También Cleotilde les decía a algunas mujeres que no podían llevar a sus hijos a las capacitaciones. Esta petición era absurda, ya que garantizaba su ausencia.

El acuerdo de algunas mujeres fue crear una nueva asociación con las mujeres que habían demostrado interés en participar.

El equipo del TEC empezó a hacer las gestiones legales y se realizó una convocatoria abierta a la que llegaron las mujeres de la cooperativa que querían seguir y mujeres de la comunidad. A la reunión llegó Cleotilde, pero Marlene no, y apareció Noemy Blanco, una gran colaboradora del proyecto. Ella es miscelánea de la Escuela Bernardo Drüg y fue la que colaboró para tener primero dos aulas de la escuela y después la biblioteca.

En enero de 2009 estaban los tres grupos con los que se había esperado iniciar el proyecto en enero de 2008. En cuanto al proceso de integración, Maribel Iglesias señaló lo siguiente:

Hay cosas en que tal vez no nos entendimos muy claro, cómo debíamos de trabajar, tal vez me parece que hubo un poquito de inconformidad de un grupo entonces díay pues ellos decidieron separarnos, y separarse así por ellos mismos, hicimos entonces dos grupos y esos son los que estamos aquí ahorita mismo. (López, 2013)

Hay dos aspectos relevantes que quiero enumerar:

1. El silencio de las mujeres indígenas no significa falta de toma de decisiones. El liderazgo de Cleotilde no les gustaba a muchas mujeres. Ellas buscaron una opción que les permitiera neutralizar su participación y la forma era creando una nueva organización donde otras mujeres pudieran liderar.
2. Los conflictos son parte de la convivencia de grupos humanos. A los conflictos hay que visibilizarlos y buscarles solución. Estos son parte de todo proceso, ya sea dentro de los equipos de trabajo o en los entornos con los cuales se trabaja. Cuando se enfrentan y se logran solucionar los problemas, representan momentos que fortalecen los procesos. En este caso, este conflicto fortaleció el proyecto y, aún más, el reto de tener un centro.

El sello cultural por parte de las mujeres.

El diseño y el nombre del centro de capacitación

La cultura siempre estaba presente en las conversaciones, en los cursos y en las diferentes actividades que se realizaban. Esto ha sido muy importante, porque siempre ha sido de gran interés la conservación y el fortalecimiento de la cultura bribri. En los cursos doña Natalia y Toribia hacían las traducciones con algunas de las compañeras de la Asociación de Mujeres de Söki que no hablaban español.

Cuando pensábamos en el edificio del centro de capacitación queríamos que tuviera algo de la cultura indígena. Para ello se organizó una gira a Yorkin para conocer el albergue turístico de don Guillermo y doña Otilia. Un albergue muy hermoso con cuatro niveles construido con suite y madera. Esta construcción fue la inspiración para el diseño del centro de capacitación.

La Escuela de Construcción del TEC aprobó que un grupo de estudiantes elaborara el diseño del centro como su trabajo final de graduación. Con el profesor guía y tres estudiantes de la Escuela de Construcción se realizó una gira a Bambú, Yorkin y Amubri el 22 de febrero de 2008. Se visitó Amubri para recolectar las pruebas del suelo.

A partir de esta gira se inició el diseño del centro y fue entregado en julio. Este diseño fue valorado por el ingeniero Rosales, quien consideró que el diseño era para un albergue, pero no para un centro de capacitación. La revisión y el rediseño fueron elaborados por una Ingeniera en Construcción Teresa Retana, egresada del ITCR. Ella hizo los diseños de lo que hoy es el centro de capacitación en Amubri, siempre manteniendo la forma de un ú Sure.

En julio los tres grupos de mujeres se reunieron para ponerle nombre al centro. Todas las propuestas tenían que ver con tres temas: la naturaleza, las mujeres y la cultura. Después de tener varias opciones propuestas por las mujeres, se seleccionó Iriria Alakölpá ú '(tierrá, 'mujeres y casá)', el significado es el siguiente:

- **Iriria:** La tierra es protagónica en la cultura bribri, es el origen y lo que sustenta los clanes. La tierra se hereda a las personas del clan, tiene un significado cultural muy fuerte. «Para los indígenas la tierra es nuestra madre de ella se provee todos los alimentos. Lo que es producto de una niña Iriria de acuerdo con nuestras historias indígenas» (Ellis, 2008).
- **Alakölpá:** Ellas querían que se reflejara en el nombre que el proyecto ha sido y sigue siendo liderado por mujeres.
- **Ú:** Casa, expresa los espacios culturales más importantes de la cultura. El ú Sure es el espacio donde se reúnen para cantar y bailar, por eso no podía faltar esta palabra.

En relación con lo anterior emergen dos aspectos fundamentales:

- **Construir identidad:** La forma del edificio y el nombre han hecho que ellas puedan hablar de su cultura y sentir que el proyecto es de ellas. Cuando alguien quiere saber el porqué del diseño y el significado del nombre son ellas las indicadas para hablar al respecto.
- **Fortalecer la cultura:** El diseño y el nombre contribuyen a mantener viva la cultura bribri. Explicar ambos aspectos es contar la historia, o lo que es la cultura bribri.

Las mujeres han liderado la construcción y el centro

El 1 de setiembre inició la construcción del centro, y para ello se creó un Comité de Administración, conformado por dos representantes de cada grupo y la Coordinadora de la Oficina de Equidad de Género, Ana Rosa Ruiz.

El comité asumió un rol fundamental y era el de vigilar la construcción. Los materiales se colocaron debajo de las casas de la familia Blanco. El comité controlaba los horarios de los trabajadores como compromiso con el Ministerio de Trabajo, que había donado por medio de subsidio este aporte. En cuanto al traslado de los materiales de Puerto Viejo a Suretka, hubo toda una planificación. El comité ayudó a buscar el transporte y las personas necesarias para el traslado del río Telire al centro.

Desde el 31 de enero se iniciaron los preparativos para la inauguración del centro. Se conformaron grupos para atender las diferentes actividades: alimentación, limpieza del centro, elaboración de la invitación.

El 14 de febrero de 2009 se inauguró el centro de capacitación Iriria Alakölpá, donde participó mucha gente importante de la comunidad y de las instituciones públicas, y financiadores como Fundecooperación y el Rector del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

El cómo administrar el centro inició con la preparación de un grupo de mujeres. En el 2009 se planearon dos tipos de actividades: cursos de capacitación para todas las mujeres y cursos para las mujeres que asumirían la administración del centro.

Cada grupo seleccionó a tres compañeras para que iniciaran la capacitación. Las que llevaban estos cursos se turnaban para estar en el centro. En ese año se le ofreció a la comunidad servicios de Internet. La participación de la población en los cursos fue muy alta, se ofreció este servicio a 1500 personas (Ruiz Fernández, 2010).

Hoy son ellas quienes están en el centro, toman decisiones y tratan de asumirlo como un espacio construido por ellas y bajo su propia concepción de vida.

Diay uno como mujer a veces no tiene oportunidades, entonces al estar en un grupo diay al recibir capacitaciones uno gana experiencias (...) El centro ha traído muchos beneficios a mucha gente y siento que tal vez ha sido de mucho aporte a la comunidad". (Lupario, 2013)

Conclusiones y recomendaciones

Este proyecto desarrollado con mujeres indígenas nos ofrece muchas lecciones de cómo trabajar una comunidad otorgándole el protagonismo. Un trabajo universitario con impacto debe ser aquel en el que la comunidad asuma y lidere el trabajo.

En este caso, la construcción del centro de capacitación como un medio para el fortalecimiento de las capacidades de las mujeres fue posible gracias al protagonismo que ellas asumieron durante todo el proceso. Un protagonismo que se fue construyendo en conjunto, entre ellas y el equipo universitario.

En este trabajo aparecieron relaciones de género que condicionaron el proyecto, lo llevaron a períodos de conflicto, pero también a buscar las formas para enfrentarlas

y solucionarlas. A continuación, se identifican estas relaciones que marcaron el tipo de participación de las mujeres:

- **Sus limitaciones como mujeres:** Ellas enfrentan mayores dificultades para salir de sus casas, para trasladarse fuera del territorio indígena, para expresar su opinión y sus necesidades y para eliminar sus miedos ante la violencia intrafamiliar y externa, principalmente.
- **Sus necesidades como mujeres:** Ellas requieren un ingreso, pero tienen problemas para acceder a procesos de capacitación y formación en una zona accesible y bajo un plan de incentivos o apoyos económicos que considere que ellas cuidan a sus hijos y asumen la labor doméstica.
- **Sus aspiraciones:** Su proyecto es familiar y no individual. Esto hace difícil que los grupos trabajen con metodologías externas de liderazgos individuales y no colectivos, ya que consideran su organización por clanes.
- **Sus amenazas:** La violencia física y psicológica y la violación son las situaciones más extremas presentes en todo momento. No solo en ellas, sino también en sus hijos. La drogadicción y el alcoholismo son fenómenos cada vez más presentes.
- **Sus capacidades:** Ilimitadas y con un gran potencial, pero es algo que hay que trabajar con ellas para que lo reconozcan. Este ha sido un proceso largo y aún sin terminar, pero con avances significativos.

Todos estos aspectos hicieron que buscáramos en conjunto las formas metodológicas para superarlos, por este motivo durante el proyecto hubo situaciones de crisis, pero también de grandes avances.

Los factores que permitieron que ellas fueran protagonistas y que actualmente asuman el liderazgo del centro son:

- Trabajar con ellas la identificación de sus demandas: La identificación de las necesidades de las personas de la comunidad se conocen y se comprenden estando en el lugar. Esto fue clave en esta experiencia.
- Entrar a la zona con una mujer indígena que convocara y hablara del proyecto.
- Trabajar la propuesta de proyecto con ellas para que no sintieran una imposición de afuera.
- Trabajar su disponibilidad de tiempo, qué días y horas.
- Reformular metodologías de trabajo en los talleres del plan de capacitación.
- Propiciar mecanismos de comunicación que permitieran que las mujeres se consideraran parte del proyecto.

- Evidenciar los conflictos para resolverlos.
- Buscar las condiciones óptimas para trabajar en cuanto a alimentación, transporte, alojamiento y cuidado de sus hijos.
- Actividades incluyendo sus familias.

En la actualidad ellas tienen un medio que les posibilita hablar, coordinar y negociar con otras entidades, y no ser la parte dependiente, sin recursos, que recibe lo que las entidades externas quieran ofrecer.

- **Prácticas organizativas autónomas:** Las relaciones y dinámicas de cada grupo deben ser respetadas. En cada una de las etapas del proyecto se promovieron acuerdos de grupos, con el fin de fortalecer sus organizaciones. Esto ha permitido que dos grupos sean los que lideren el centro y que tengan sus propios planes de desarrollo.
- **Protagonismo de las mujeres:** Muchas de las estrategias utilizadas durante todos los años de trabajo con los grupos de mujeres indígenas se han dirigido hacia el fortalecimiento de sus organizaciones y al empoderamiento de sus decisiones. Esto es fundamental, porque deben ser ellas las que continúen y busquen nuevas opciones para desarrollar su crecimiento.
- **Fortalecer identidades hacia su cultura:** Uno de los aspectos identificados al inicio del proyecto era la vergüenza que sentían algunas personas por su lengua. Esto se ha podido revertir posicionando el idioma como un acervo cultural que debe ser cuidado y fortalecido. En los diferentes actos son ellas las que inauguran en su lengua. Este es un mensaje para su comunidad y para las personas que visitan el lugar. La encargada habla la lengua bribri, lo cual se considera un gran valor para las personas indígenas que llegan al centro, ya que pueden comunicarse en su lengua.
- **Potenciar capacidades:** El centro está potenciando las capacidades de cada una de las mujeres participantes. A continuación, se presentan algunos casos:
 - Marjorie Páez, encargada del centro de capacitación. Ella ha logrado potenciar sus capacidades administrativas y tecnológicas. Al inicio no le gustaba hablar y ahora es la que presenta el centro de capacitación y dirige a cuatro personas que son las que ofrecen los servicios.
 - Magdalena Iglesias, encargada de la cocina. Ella administra la cocina del centro y atiende a los diferentes grupos que llegan a recibir capacitación. De forma paulatina ha logrado fortalecer esta función y ofrecer un mejor

servicio. Gracias a este ingreso pudo cerrar un ciclo de violencia que enfrentaba con su pareja.

- Maribel Iglesias, presidenta de la Asociación Comunitaria de Ecoturismo y Agricultura Orgánica. Ella es estudiante del Plan de Guía Turístico Indígena e impulsa un albergue turístico en Shuabb.
- **Equipos de trabajo:** La administración del centro es de tres grupos de mujeres indígenas, pero en forma activa están dos. La toma de decisiones para administrar el centro las ha llevado a aprender cómo hacerlo en una cultura que protege y trabaja solo con su clan. Este proceso ha sido muy difícil, pero ha logrado mantenerse y fortalecerse con diferencias y conflictos, pero logrando llegar a alguna solución.

Esta experiencia permite plantear recomendaciones en dos niveles: hacia la necesidad de una conceptualización de la extensión que la posicione como un área prioritaria y la creación de mecanismos administrativos que la fomenten.

Con respecto al primer aspecto, al menos en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) se requiere contar con lo siguiente:

- Una política explícita de fomento a la extensión.
 - Una conceptualización construida colectivamente con los actores que han estado realizando esta actividad dentro del ITCR.
 - Un equipo técnico que oriente el proceso con experiencia en extensión.
- Esto debe ir acompañado de mecanismos administrativos eficientes, por ello, es importante la existencia de las herramientas expuestas a continuación:
- Un instrumento para la presentación de iniciativas en extensión.
 - Formatos propios para la formulación y evaluación de informes de avance y fechas.
 - Actividades que visibilicen y promuevan las actividades de extensión.
 - Espacios para la rendición de cuentas ante las comunidades y el país.

La no existencia de estos aspectos provoca que iniciativas como las de Talamanca se vean como una actividad de cursos a la comunidad para ayudar a una población «muy pobre» que requiere ayuda. Esta sistematización era urgente y necesaria por las siguientes razones:

- Cada momento expuesto en esta sistematización no fue casual ni surgió de sorpresa durante el proceso.

- Cada actividad respondió a un método formal de trabajo que consideró:
 - Una coordinación institucional y comunal.
 - Una planificación presentada y autorizada por los entes financiadores.
 - Una programación y un plan de trabajo elaborados con la comunidad.
 - Un informe semestral y uno anual del trabajo realizado según los objetivos planteados.
 - Una inversión humana académica y comunal.
 - Una responsabilidad con los recursos recibidos por los entes financiadores.
- Los resultados trascienden el mero indicador cuantitativo y logran plasmar aspectos cualitativos fundamentales para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Este contexto obliga a actuar:

- Con rigurosidad, porque cada actividad debe aprovechar los recursos universitarios, pero también debe responder a una necesidad comunal.
- Con compromiso, porque se representa a una universidad.
- Con responsabilidad, porque se están creando expectativas en la comunidad.

Esta sistematización ha sido una gran oportunidad para reflexionar y recuperar una experiencia que ha generado muchos beneficios para la comunidad y el equipo universitario que participó y sigue participando.


Referencias

- Bozzoli, M. E. (1969). Localidades indígenas costarricenses, 1960-1968. San José Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Serie Miscelánea, No. 133.
- CCSS. (2006, 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011). ASIS. Análisis de Situación Integral. Talamanca, Limón: EBAIS AMUBRI.
- Ellis, D. (17 de mayo de 2008). Inicio de las capacitaciones en Talamanca. (A. R. Fernández, Entrevistador)
- Kanewak, A. A. (2010). Libro de Actas del Comité de Administración del Centro Iriria Alakölpa ú. Talamanca, Limón: Sin publicar.
- López, M. I. (12 de agosto de 2013). Creación del Centro de Capacitación Iriria Alakölpa ú. (A. R. Fernández, Entrevistador)
- Lupario, M. P. (12 de agosto de 2013). Creación del Centro de Capacitación Iriria Alakölpa ú. (A. R. Fernández, Entrevistador)
- Mayorga, C. (13 de octubre de 2007). Trabajo en Talamanca. (A. R. Fernández, Entrevistador)
- Mayorga, C. (15 de marzo de 2008). Construcción del Centro Iriria Alakölpa ú. (A. R. Fernández, Entrevistador)
- Mayorga, C. (2 de febrero de 2008). Inicio capacitaciones en Talamanca. (A. R. Fernández, Entrevistador)
- Ruiz Fernández, A. R. (2010). Proyecto: Fortalecimiento de estrategias productivas, tecnológicas de alianzas en emprendimientos de grupos de mujeres indígenas. Cartago, Costa Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica. Oficina de Equidad de Género.
- Salazar, N. B. (12 de agosto de 2013). Creación del Centro de Capacitación Iriria Alakölpa ú. (A. R. Fernández, Entrevistador)

Experiencia interuniversitaria de abordaje social en Guararí de Heredia, Costa Rica

Priscilla Mena García

Licenciada en Planificadora Económica y Social de la Universidad Nacional, Costa Rica, Máster en Administración de Proyectos de la Universidad de Cooperación Internacional, Costa Rica. Académica y extensionista en el Programa en Planificación y Gestión del Desarrollo Local de la Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 pris.mena@gmail.com


Carmen Monge Hernández

Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia, España. Profesora, extensionista e investigadora de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 carmen.monge.hernandez@una.cr

Marcela Gutiérrez Miranda

Máster en Promoción de la Salud y Desarrollo Social de la Universidad de Burdeos Francia y de la Universidad Pública de Navarra España. Médica y académica en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, Costa Rica

 marcela.gutierrez.miranda@una.cr



Resumen

Las universidades públicas costarricenses realizan importantes esfuerzos de contribución a la sociedad. Desde la extensión universitaria y la acción social se tejen relaciones dialógicas y procesos formativos para el fortalecimiento de capacidades en grupos vulnerables. Estas iniciativas en esencia buscan la generación de agencia, en palabras de Amartya Sen, y nutrir el quehacer académico. Se busca que las personas mejoren su autoestima, tengan mayor acceso a empleo, se sientan libres de tomar decisiones y participar activamente en espacios privados y públicos, con más autonomía crítica para la resolución de problemas individuales y colectivos, desde la familia hasta la comunidad. Este documento demuestra los procesos y el alcance de un trabajo participativo-constructivo desarrollado con un grupo de mujeres de Guararí de Heredia, iniciando desde el levantamiento del espíritu emprendedor hasta la generación de alternativas de proyectos socioproductivos. Se presenta con la expectativa de mejorar los esfuerzos en el futuro y despertar acciones que aporten a la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria.

Palabras clave: Persona joven, riesgo social, emprendedurismo, género, capacidades humanas.

Abstract

Costa Rican public universities make important efforts to contribute to society. From university outreach and social action, dialogue and training processes are woven together to strengthen capacity building activities in vulnerable groups. These initiatives essentially seek to generate what Amartya Sen calls agency and to nurture academic work. The idea is for people to improve their self-esteem, have better access to employment, and feel free to make decisions and participate actively in public and private spaces with greater critical autonomy for resolving individual and collective problems at all levels from the family to the community. This paper shows the processes and scope of participatory-constructive work carried out with a group of women from Guararí, Heredia, starting with the boosting of their entrepreneurial spirit to the generation of socio-productive project alternatives. It is presented with the aim of improving future efforts and kindling actions that contribute to the building of a more equitable and solidary society.

Keywords: Youth, social risk, entrepreneurship, gender, human capacities

Antecedentes del proyecto Formación integral de la persona joven

En el 2008 el Consejo Nacional de Rectores aprobó el proyecto Formación integral de la persona joven: desarrollo de capacidades humanas, sociales, políticas y económicas para una mejor calidad de vida. Esta iniciativa fue propuesta por la Universidad Nacional (UNA), la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en su primera fase en el periodo 2009-2011 y, posteriormente, en su segunda fase para los años 2012 y 2013. Este abordaje comunitario se realizó en varias comunidades de la provincia de Heredia (Sarapiquí, Guararí, Los Lagos y La Aurora).

El objetivo central del proyecto fue desarrollar un proceso integral de creación de capacidades humanas, sociales, políticas y económicas en la persona joven de las comunidades en riesgo social de Heredia (Guararí, La Milpa, Los Lagos y La Aurora) para el mejoramiento de su calidad de vida. Este documento reúne algunas de las acciones desarrolladas con un grupo de cincuenta mujeres en condición de desventaja social de la zona urbano-marginal de Guararí de Heredia que vivían condiciones adversas para su calidad de vida, como baja escolaridad, viviendas en condiciones precarias, hacinamiento, alta inseguridad, consumo de drogas, desintegración familiar y violencia, entre otras.

La iniciativa se sustenta en la pertinencia de la atención de las necesidades sociales de la población joven de Costa Rica. Hoy los cambios acelerados demandan que las universidades estatales e instituciones sociales se planteen prioridades en su quehacer para atender los nuevos desafíos y las peticiones de la sociedad. En las últimas décadas Costa Rica ha logrado desarrollar importantes avances en el ámbito socioeconómico y ambiental, reflejados en sus estadísticas de esperanza de vida, mortalidad infantil, pobreza, desnutrición, escolaridad, cobertura de servicios públicos y producción. Sin embargo, aún persisten desigualdades importantes que comprometen el bienestar individual y social de los diversos grupos sociales.

El análisis de la situación de la persona joven costarricense ofrece un escenario preocupante (Consejo de la Persona Joven, 2008) que integra a la población con edades de 12 a 35 años, según la Ley General de la Persona Joven (2004). Esta población representa el 43% de la población nacional, por lo tanto, es un grupo poblacional estratégico para el desarrollo nacional. Persisten deficiencias educacionales importantes en temas como educación en salud sexual y reproductiva. Asimismo, las estadísticas indican que los jóvenes inician su vida sexual a edades tempranas, sin protegerse de embarazos no deseados y de enfermedades de

transmisión sexual. Entre los adolescentes sexualmente activos la edad de inicio de las relaciones sexuales es de 13,5 años para la zona rural (Consejo de la Persona Joven, 2008). Y la tasa de natalidad ha aumentado para las mujeres de 15 y 19 años, pasando de un 15,8% en 1990 a un 21,2% en el año 2000, siendo el tercer grupo de más importancia en la fecundidad del país «las mujeres con edades entre los 20 y 24 años presentan la tasa más alta de fecundidad (0.1316), seguidas por el grupo entre los 25 y los 29 años (0.1143)».

La cohorte (grupo poblacional que nació en un mismo período) de mujeres menores de 20 años pasó de 680.883 en 1990 a 827.442 en el año 2000, lo que significa un crecimiento del 22% en tan solo una década. Así, la combinación de la cohorte más numerosa de mujeres adolescentes y la alta tasa de fecundidad genera un aumento de los nacimientos en mujeres de menos de 20 años, pasando de 12.578 a 16.610 (INEC, 2005). Esto expone a los jóvenes a retos de sostenimiento económico de sus hijos a edad muy temprana, mientras únicamente deberían atender la educación. Adicionalmente, el Proyecto Universitario de Sexualidad (2007) puso en evidencia el desconocimiento de la población joven sobre temas de salud sexual y reproductiva, el SIDA y los métodos anticonceptivos.

El Programa Estado de la Nación (2005) ha identificado la problemática de deterioro social que vive el país, asociado a la distribución de los ingresos, el subempleo, el desempleo y los niveles de pobreza. La situación socioeconómica refleja un panorama difícil que incide de forma directa en los jóvenes. Esta desigualdad conlleva al incremento en los niveles de pobreza, situación en la que muchos hogares experimentan insuficiencias de recursos para satisfacer las necesidades familiares más básicas.

La desigualdad entre los jóvenes se puede asociar a diversas condiciones o factores vinculados al entorno socioeconómico y ambiental. Por ejemplo, los factores educativo y socioeconómico son determinantes para el progreso social sostenible. Mejores condiciones ofrecerían mayores probabilidades a nivel competitivo y de inserción en los procesos de desarrollo. Sin embargo, hay numerosos jóvenes que enfrentan actualmente desigualdades claras, como educación de menor calidad, programas de salud insuficientes, pobreza en sus hogares y empleos de baja calidad.

Asimismo, un estudio de CEPAL, UNICEF y SECIB (2001) ha documentado las desigualdades a nivel iberoamericano: desigualdades socioeconómicas, territoriales, étnicas y de género, donde la desigualdad prioritaria a nivel de la región es la socioeconómica. Dichas instituciones han logrado concluir que «las inequidades, que se manifiestan desde las edades más tempranas, se reproducen en la vida

adulta y se transmiten a las generaciones siguientes» (p. 33). Esta situación de reproducción intergeneracional del modelo representa vulnerabilidad a la pobreza y desigualdad social para la población nacional.

La salud, la educación y la pobreza están interconectadas y son determinantes para la vida de la población joven. Asimismo, las enfermedades de transmisión sexual, el SIDA, el embarazo en adolescentes y las altas tasas de natalidad tienen un estrecho vínculo con la pobreza. Los adolescentes pobres y con bajos niveles de educación están en condiciones de desventaja frente a los jóvenes que tienen otra condición de vida. Es aquí donde se visualiza el alcance de este proyecto al incorporar personas jóvenes e incrementar sus capacidades humanas, sociales, políticas y económicas como medio para el mejoramiento de la calidad de vida de un sector de la población que se encuentra en alto riesgo social.

En Costa Rica existe una baja cultura familiar de promoción del emprendimiento, lo que provoca que las tasas de crecimiento de nuevas empresas sean bajas. Además, el sistema gubernamental no atiende el proceso en forma integral ni hay un sistema educativo que favorezca el proceso de creación de empresarios. El estado de la educación costarricense, en especial la educación superior, refleja que entre un 86% y un 88% de los graduados de las universidades públicas de Costa Rica está laborando de forma dependiente. El Ministerio de Educación Pública ha sido durante muchos años el mayor empleador de profesionales.

La cultura empresarial también se refleja en las estadísticas nacionales. Únicamente un 6,3% de los profesionales graduados de todas las universidades estatales formó su propia empresa o se incorporó a un negocio familiar. Dato que pone de manifiesto la gran necesidad de que las universidades públicas rediseñen sus políticas educativas en función de la implementación de ofertas académicas orientadas a formar empleadores y no empleados.

En este contexto de desigualdad y vulnerabilidad social, muy asociada a la salud y al desempleo, las áreas de salud, economía, educación y emprendedurismo determinan las condiciones socioeconómicas y de calidad de vida de personas jóvenes. La visión del proyecto, desde sus inicios, era desarrollar un diagnóstico participativo y módulos de capacitación informal que elevaran las capacidades individuales y colectivas de los participantes. Se buscaba activar cambios en el estilo de vida de las personas y, mediante un proceso participativo, la elaboración de planes de negocios como un ejercicio de crecimiento y planificación de vida.

Con la extensión universitaria se proveen conocimientos complejos en los que las gestiones individual y colectiva pueden no solo mejorar las capacidades en

torno a la salud, la dignidad y el aumento en el ingreso, sino también los elementos para que esa gestión sea realizada considerando la mejora del contexto ecológico y cultural, el ejercicio de procesos de consenso, el estímulo para una mejor formación técnica o profesional y la recreación, entre otros aspectos. Al mismo tiempo, este tipo de ejercicios sociales es prioritario porque aporta elementos para la formación de identidades y la generación de una cultura con igualdad de género, libre, responsable y solidaria. Sin excluir el factor de generación de empleo y opciones creativas para las comunidades.

En contextos urbanos y rurales, mujeres líderes de hogar con bajos recursos, sin escolaridad y en proceso de crianza de sus hijos, no tienen empleo ni fuentes de ingreso suficientes para sostener un estilo de vida digno. Por tanto, es necesario el estímulo para desarrollar proyectos socio-productivos. Los planes de negocios son herramientas para acceder al financiamiento que les permite poner en marcha la operación de sus negocios. Por su perfil socioeconómico existen programas de financiamiento y crédito, incluso algunas fuentes no reembolsables en instituciones públicas como el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). Por lo que es necesario que los procesos educativos no formales se orienten a capacitar y dominar herramientas que incrementen sus capacidades de desarrollo humano, su autoestima y sus habilidades gerenciales y de administración de los negocios, de la mano de otros proyectos y acciones de organizaciones de apoyo social y de universidades públicas «tal es el caso del proyecto de la UNA Cursos Participativos, que ofrece becas en espacios de capacitación cortos en temas de interés para la sociedad».

Este proyecto, desarrollado en diversas comunidades de Heredia, constituye una experiencia representativa de las acciones de extensión universitaria que ha logrado generar motivación de cambio y mejora en las personas jóvenes; que ayuda a los beneficiarios a superarse y sobrellevar los momentos difíciles. Por ejemplo, reducir sus limitaciones o pérdidas de inversión familiar, temor de cambio, autoestima, autodeterminación y liderazgo.

El equipo de académicos de las universidades participantes, desde la fase de formulación del proyecto, estaba convencido de que esta iniciativa tendría un impacto positivo en las personas en áreas como la sexualidad, la salud reproductiva, los estilos de vida, el reconocimiento, la independencia y el desarrollo personal, pero además en el ámbito económico, porque ofrecería nuevas oportunidades de ingresos y de mejoras en la planificación financiera familiar.

En esta iniciativa se logró el involucramiento activo a través de un compromiso formal de varias instancias de las universidades participantes, permitiendo la interacción

de una docena de profesores y quince estudiantes universitarios. Por ejemplo, del Centro de Estudios Generales de la Escuela de Economía del Programa UNA Emprendedores de la Universidad Nacional; de la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Costa Rica; y de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal a Distancia. Este proyecto se basó en acciones que favorecieran el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo la consigna de aprender haciendo. Se generaron procesos participativos e interactivos de aprendizaje. Según la formulación inicial, el proyecto pretendía vincular una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida con educación en emprendedurismo, sexualidad y salud reproductiva mediante el fomento de actitudes positivas, la autonomía en las decisiones, prácticas saludables y el reconocimiento de factores de riesgo en la vida y el desarrollo humano de las personas.

En este documento se pretende mostrar los aspectos metodológicos claves aplicados en esta experiencia para la creación de capacidades individuales y colectivas considerando el eje emprendedurismo, entendido como propulsor de cambios socioeconómicos, así como los principales hallazgos e innovaciones de interés académico. Desde la academia y el quehacer de la Extensión Universitaria, el abordaje efectivo y amigable de estas temáticas en grupos con baja escolaridad resulta de gran relevancia, por tanto, esta sistematización aporta conocimiento al servicio de nuevas experiencias en el aula y en las comunidades.

Metodología del proyecto

Para el cumplimiento del objetivo del proyecto el equipo de académicos inició por definir el grupo meta del proyecto. En el caso de la comunidad de Guararí los criterios de participación fueron la edad y el sexo (mujeres jóvenes), la condición de desempleo, la baja escolaridad y ser madres jóvenes.

Se aplicó la metodología participativa aprender haciendo, por ser altamente dinámica, participativa e interactiva (Monge, Gutiérrez, Mena, y Méndez, 2012). Se partió de giras de campo, reuniones y conversatorios con diversos actores sociales: líderes comunales, docentes y directores de los centros educativos, médicos, enfermeras, trabajadores sociales, psicólogas, entre otros. Una vez logrado el acercamiento, se construyó un diagnóstico participativo que orientara la creación de un programa de capacitación acorde a las necesidades y expectativas de las participantes. Se generó un espacio que permitiera progresos autónomos en las participantes a partir de la asesoría, del acompañamiento, de la formación y de la articulación de instituciones.

Se trabajó en la identificación de los actores sociales, en especial de las organizaciones públicas y privadas que tratan el tema de la juventud en la comunidad involucrada. Antes de iniciar el proceso se debe comprender la dinámica social y lograr alianzas estratégicas que faciliten la comprensión de las características del grupo meta y las prioridades locales. En Guararí se logró conjugar el trabajo de las universidades con la Red Interinstitucional de Guararí, conformada por representantes de las siguientes instituciones: el Ministerio de Educación, el Instituto Mixto de Ayuda Social, el Instituto Nacional de Aprendizaje, la Fuerza Pública, el Ministerio de Salud y el Patronato Nacional de la Infancia. Esta integración posibilitó un trabajo armonioso, articulado y planificado en la zona.

Este proceso de acercamiento de la universidad con los diversos actores de la sociedad fue clave para posicionar el proyecto en la comunidad y generar confianza y credibilidad. Durante el paso de inserción se desarrollaron actividades de integración y comunicación entre los habitantes de la zona y los profesores. El fin fue lograr que las jóvenes comprometieran su participación en cada etapa del proyecto.

Los procesos de diagnóstico participativo con las mujeres permitieron la identificación de necesidades individuales y colectivas prioritarias desde su perspectiva. Por medio de talleres de discusión y espacios de reflexión se logró también generar ideas de posibles alternativas de solución a sus problemas. Para la elaboración de los diagnósticos se utilizó la metodología de Sergio Sepúlveda (2008), según su libro *Gestión del desarrollo sostenible en territorios rurales: métodos de planificación*. Este enfoque permite un análisis integral basado en las dimensiones sociocultural, económica, ambiental y político-institucional.

En el caso de la dimensión sociocultural se busca integrar al «ser humano, su organización social, cultura, modos de producción y patrones de consumo» (Sepúlveda, 2008, p. 13). El análisis permite desarrollar un proceso de fortalecimiento de sujetos, grupos y organizaciones para que puedan constituirse en actores sociales activos y consolidarse como tales. En esta dimensión la equidad se destaca como uno de los objetivos primordiales del desarrollo. De la mano, el fortalecimiento institucional, la participación ciudadana en procesos de toma de decisiones y la autonomía de los Gobiernos locales y de las comunidades, considerando los valores democráticos, se incorporan en la dimensión político-institucional.

La dimensión económica se sustenta en tomar «la capacidad productiva y el potencial económico de los territorios rurales para generar los bienes y riquezas necesarios para el presente y el futuro de sus habitantes» (Sepúlveda, 2008, p.

15). El abordaje permite reconocer la importancia del trabajo conjunto de todos los sectores productivos, desde una perspectiva multisectorial. En este análisis se logra vincular las actividades primarias con actividades propias del procesamiento y del comercio de productos finales, en un marco de uso sostenible de los recursos naturales. Y, la dimensión ambiental, muy vinculada a la económica, reconoce el ambiente como la base de la vida y, por tanto, del desarrollo. Para su incorporación en el proceso de diagnóstico participativo se consideran elementos relacionados con la importancia de los recursos naturales, los ecosistemas y la recuperación de los mismos.

El diagnóstico participativo es un paso esencial, debido a que este instrumento permite conocer a profundidad a las mujeres atendidas, sus condiciones socioeconómicas y sus perspectivas de vida, así como la identificación de las necesidades, los deseos y las expectativas generales. Esta información aporta elementos en varios sentidos. Por un lado, empodera a los actores con su realidad y, por otro, le permite al equipo de académicos y estudiantes generar un ambiente de confianza, compromiso y empatía. Se abre un espacio para generar consenso, promover la participación y generar acciones de mejora local desde los mismos actores. Este diagnóstico también es fuente de insumos necesarios para construir los módulos de capacitación y la estrategia de enseñanza y aprendizaje. Debido a las características de entusiasmo y motivación de estas mujeres, durante el proceso de diagnóstico el equipo las denominó «las mujeres emprendedoras».

Entre las fuentes primarias utilizadas se encuentran los apuntes que se efectuaron en el diario de campo, a partir de las entrevistas y los talleres realizados a las mujeres jóvenes. Además, se efectuaron visitas regulares a los hogares, con el fin de conocer con mayor profundidad su forma de vida, sus hábitos y, por ende, sus necesidades y problemáticas. A la vez, se aplicaron diferentes entrevistas y encuestas a los integrantes considerados como claves en la comunidad. También, se tomó en cuenta documentos y datos que fueron proporcionados por la Municipalidad de Heredia, a la que pertenece esta comunidad, IMAS, Policía Comunitaria, MEP, MIDEPLAN y CONARE, entre otras entidades.

En esta breve fase investigativa se involucraron estudiantes de las universidades participantes, lo que permitió fortalecer los procesos de educación formal vividos en el aula. En la elaboración del documento participaron estudiantes de diferentes escuelas, como los estudiantes del curso Prácticas Organizativas de la Escuela de Planificación y Promoción Social, quienes participaron en la elaboración del diagnóstico, en la definición de la estrategia de trabajo y en el abordaje de acompañamiento y formación de las mujeres emprendedoras.

Como parte de los productos, hoy se cuenta con los siguientes documentos: Diagnóstico participativo: determinación de las necesidades de capacitación y caracterización del perfil socioeconómico del grupo de jóvenes emprendedoras de la comunidad de Guararí de Heredia (2010a); Estrategia de seguimiento al diagnóstico elaborado (2010b); Diagnóstico participativo: identificación de capacitaciones y situación actual en el ámbito económico, social, político-institucional y ambiental del grupo de mujeres emprendedoras de Guararí, Heredia (2011a); y Estrategia de seguimiento a las necesidades identificadas en las comunidades de Guararí de Heredia (2011b).

Una vez elaborado el diagnóstico participativo, se presentaron los resultados al grupo de mujeres, con el fin de que validaran la información. Posteriormente, el equipo de académicos realizó un análisis y procedió a generar, validar e implementar los módulos de capacitación de manera participativa con las mujeres emprendedoras. En la tabla 1 se describen los ejes y temas abordados por el proyecto Acción Joven durante los cuatro años de acompañamiento con las mujeres emprendedoras de Guararí.

Tabla 1. Proyecto interuniversitario Formación integral de la persona joven: temáticas de las capacitaciones desarrolladas del 2009 al 2013

EJE	TEMAS ABORDADOS
Sexualidad, estilos de vida saludable y prácticas democráticas	Dimensiones de salud mental, adicciones, actividad física, recreación, participación ciudadana, autoestima, anticoncepción, infecciones de transmisión sexual, relaciones de pares, motivación, proyecto de vida y embarazo. Ejercicios de ciudadanía, de derechos y de prácticas democráticas
Emprendedurismo y empresarialidad	Espíritu emprendedor, análisis de capacidades personales, liderazgo y trabajo en equipo, innovación y creatividad y formulación del plan de negocios

Fuente: Monge et al. 2012. La educación superior y el trabajo con grupos sociales de atención prioritaria. Revista Calidad en la Educación Superior, 3(1), 247-259.

Una vez definidos los ejes de trabajo y los contenidos base de formación para las mujeres, se elaboró material didáctico accesible y amigable al perfil de las mujeres y se planificaron las sesiones participativas, principalmente tipo taller, donde se fueron desarrollando los temas. Asimismo, este proceso se complementó con el desarrollo de cursos cortos que ofrecen las universidades, por medio de becas

coordinadas con las Vicerrectorías o proyectos de extensión de las universidades públicas y del INA.

Uno de los elementos de éxito de esta iniciativa fue disponer de una calendarización consensuada entre las partes, que incluía la fecha, el lugar y el horario en que se desarrollarían los talleres. Los académicos trataron de acoplarse, en la medida de sus posibilidades, a las condiciones de las mujeres, de manera que ellas se sintieran empoderadas desde el inicio, generando una relación horizontal entre participantes y facilitadores. La mayoría de los talleres se desarrollaron en salones comunales cercanos al domicilio de ellas y en las tardes, de manera que congeniaran con los horarios escolares de los hijos.

Los facilitadores del proceso, en su mayoría, poseían experiencia de trabajo con comunidades. Eso permitió que las capacidades básicas de comunicación fueran las adecuadas; un lenguaje adecuado, la vestimenta apropiada, las técnicas pedagógicas que favorecieron el aprendizaje y el compromiso con el proceso de trabajo fueron parte de los elementos que coadyuvaron con el éxito del proceso. Según Gamboa, Mena, Monge y Gutiérrez (2014), un buen facilitador debe cuidar aspectos relacionados con el tono de voz, en ella debe expresar amabilidad y ser enfático y respetuoso, además debe utilizar un lenguaje sencillo y de fácil comprensión. El facilitador debe estar preparado para el desarrollo de dinámicas de grupo, pues son un factor clave para levantar el ánimo y la motivación del grupo. En el caso de la forma de vestir, es importante que sea sencilla, apropiada al lugar donde se está trabajando, y esta no debe provocar distanciamiento con el grupo o conflictos con las mujeres al ser muy sensual o llamativa, para el caso de mujeres facilitadoras. Asimismo, no es conveniente el uso de ciertos uniformes, porque inmediatamente generan lejanía.

Dentro del proceso de formación de las jóvenes se trató de favorecer la motivación, para lo que se planificaron giras demostrativas y convivios. Estos espacios permitieron que las mujeres salieran de su entorno y conocieran emprendimientos socio-productivos modelo, como es el caso de la Finca Orgánica La Esperanza, ubicada en Coronado de Moravia. Los convivios les permitieron a las mujeres de Guararí acercarse a otras compañeras de Sarapiquí y a otros grupos atendidos por el proyecto, por ejemplo, a los estudiantes de los colegios de Los Lagos y la Aurora.

Se realizaron sesiones para despertar el espíritu emprendedor y, posteriormente, explorar la identificación de proyectos actuales o ideas de proyecto, individuales o colectivas, con alto potencial de desarrollo. Una vez identificados, se les dio

acompañamiento en la elaboración de los planes de negocios. Estos planes fueron el elemento base para la toma de decisiones de mejora, planificación y negociación de financiamiento con instituciones de apoyo social, en casos en los que los mismos cumplieran con los requisitos.

Emprendedurismo y empresarialidad en mujeres jóvenes

Estas mujeres conviven con personas que no poseen un empleo que les permita suplir sus necesidades básicas, baja capacitación para el desarrollo de una actividad productiva, altos índices de drogadicción e inseguridad comunal. En lo referente a los bajos ingresos, las mujeres manifestaron en su mayoría que no trabajaban fuera de sus hogares, por lo que sus familias solo dependían de un salario. En su mayoría, los grupos estaban integrados por mujeres jefas de hogar que, en el mejor de los casos, dependían de la pensión alimenticia que recibían sus hijos.

Las mujeres consideraban que su falta de conocimientos en administración era una debilidad para la economía familiar y para el desarrollo de actividades productivas que les permitieran generar ingresos económicos para el sostén de su hogar. Al iniciar, todas las mujeres aceptaron que tenían necesidades de trabajo, algunas ya tenían ideas de negocios identificadas, pero la mayoría no tenía ninguna opción clara e incluso algunas no sentían motivación para emprender y buscar su progreso. Convivir en un ambiente donde prevalecen la violencia y los altos índices de drogadicción e inseguridad desencadena una serie de problemáticas de índole social, como la baja autoestima y la discriminación, que también les reduce su posibilidad de hacer un cambio en su estilo de vida.

De acuerdo con la experiencia, en el proceso participativo se identifican una serie de pasos o hitos relevantes del proceso formativo. Los ocho pasos incluyen desde el autore-conocimiento de capacidades hasta la creación de capacidades de formulación de proyectos socio-productivos y el empoderamiento de acciones desde ellas mismas. Estos pasos se muestran de manera resumida en la tabla 2.

En este proceso, primeramente, se realizaron dos talleres en los que las mujeres se reconocieron así mismas, es decir, identificaron sus habilidades y debilidades. Posteriormente, se les motivó a tratar de eliminar, o al menos minimizar, aquellas debilidades o defectos identificados. Por otra parte, en el caso de las fortalezas, se les animó a reflexionar sobre estas y buscar maneras para acrecentar de alguna manera esas características individuales. Según las mujeres, esta primera parte fue básica para el proceso, porque era necesario empezar a creer que eran capaces de progresar para así crear oportunidades de mejora.

Tabla 2. Pasos relevantes para lograr el empoderamiento y la generación de alternativas de proyectos socio-productivas en grupos de mujeres.

- Paso 1** Lograr que las mujeres reconozcan sus fortalezas y debilidades. Esto incluye el autoconocimiento, el autoanálisis y la autovaloración.
- Paso 2** Las mujeres descubren emprendedores modelo y sus características, y remarcan su *yo emprendedor*. En este paso las mujeres son capaces de descubrir que en lo cotidiano las características de las personas que admiran son similares a las suyas, lo que las lleva a descubrir su potencial emprendedor.
- Paso 3** Promover una cultura de paz. En grupos donde prevalece la violencia se debe hacer un llamado a la paz y un proceso que les haga comprender que su forma de actuar no es la correcta. Por tanto, se deben generar dinámicas que permitan la reflexión sobre una cultura de paz a partir de valores universales y del bien común.
- Paso 4** Las mujeres logran juntas despertar su espíritu emprendedor y de manera autónoma son capaces de lograr lo que sueñan. Para alcanzar esto es necesario aprender que, de acuerdo a sus necesidades, sueños y expectativas de vida, deben formular objetivos, trabajar por ellos de manera decidida y confiar en su capacidad de trabajo y logro.
- Paso 5** Reflexionar sobre el plan de vida: de manera realista las mujeres deben comprender que su vida tiene propósito, deben estudiar hacia dónde van y a dónde quieren llegar. Incluye como ayudarán a sus hogares e hijos a crecer y ser individuos valiosos para la sociedad.
- Paso 6** Poseer capacidades sencillas para formular planes de negocios. Este componente depende de los facilitadores, quienes deben ser capaces de lograr que las mujeres aprendan a formular sus proyectos.
- Paso 7** Buscar formas para hacer realidad sus sueños y sus planes de negocios. Muchas de las necesidades de las mujeres pueden ser satisfechas por medio de la planificación del hogar, pero otras de mayor magnitud requieren de un proyecto que les genere empleo e ingresos económicos constantes.
- Paso 8** Mujeres entusiastas y con propósito: una vez que las mujeres ven *hacia adentro* y *hacia afuera*, comprenden que los cambios en lo individual y lo colectivo dependen de ellas.

Para su aplicación, de manera metafórica, se desarrollaron dinámicas que les permitieron clasificar las buenas y las malas semillas. Las buenas semillas eran aquellas habilidades, virtudes, dones o capacidades que favorecían su desarrollo personal y la interacción con otras personas. Estas eran las semillas que debían cultivar y fortalecer para maximizar su bienestar y armonía en la vida. Las malas semillas, como el odio, la violencia, la agresividad y el egoísmo, entre otras, eran las que debían ir eliminando y desechando en el transcurso de la vida. Este fue un ejercicio muy efectivo, pues las mujeres lograron comprender e interiorizar que era factible emprender cambios de actitud y conducta que les trajeran beneficios.

Posteriormente, se motivó al grupo de mujeres a que expusiera de manera individual, información sobre una persona que ellas consideraban un modelo de emprendedor o emprendedora, lo que conllevaba a que ellas identificaran cualidades sobresalientes de esta persona. Una de las mujeres, por ejemplo, expuso sobre la admiración a su hermana menor. En su análisis indicó: «Mi hermana, a pesar de no contar con sus padres, desde muy joven ha sido muy luchadora, todo lo que se propone lo ha logrado, hace unos días terminó la construcción de su propio departamento y ahora tiene otros proyectos, los cuales de seguro logrará con su esfuerzo». Gracias a intervenciones como esta, las mujeres ayudaron a reflexionar sobre el modelo de persona que les inspira y eso les permitió observar cualidades que les han permitido a otros obtener lo que sueñan, tales como la autoconfianza, la perseverancia y, por supuesto, el trabajo duro y el esfuerzo.

Considerando que la mayoría vivía en un ambiente donde prevalecía el hacinamiento, la drogadicción, las pandillas y la violencia, era necesario profundizar sobre la necesidad de interactuar en un ambiente propicio para el bienestar emocional. Para esto se realizaron varios talleres que dieran oportunidades de reflexionar sobre los elementos para lograr una cultura de paz. Se tomó como base los valores universales y el bien común. Era muy frecuente que ellas, al ser mujeres que se encontraban en conflictos con sus familias e incluso con sus vecinos, pensarán que la violencia era el común de la sociedad. Por tanto, era necesario estudiar y aplicar en lo cotidiano los valores universales que favorecen la convivencia y la buena vida, como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, entre otros, así como la importancia del bien común en pro del bienestar de sus vecinos y del país en general.

Una vez fortalecidas sus habilidades y valores, se pasó a la etapa de despertar juntas el espíritu emprendedor. Con este proceso era necesario lograr que ellas descubrieran sus prioridades y se convencieran de sus capacidades para lograr

objetivos. Para lograr que ellas creyeran en sí mismas fue importante que los facilitadores invirtieran tiempo en reflexionar sobre la forma en la que habían superado retos o problemas de toda índole: familiar, afectiva, económica. Con la rapidez con la que se fueron desarrollando las actividades, los facilitadores fueron logrando que las mujeres fueran capaces de hacer valer su opinión, de dar ejemplos, de aportar a la discusión de los diversos temas. El desarrollo de dinámicas creativas que rompieron la formalidad y el temor a expresarse facilitó que las mujeres se liberaran y asumieran un rol activo sobre su vida.

El facilitador debe tener el referente teórico en sesión claro y les debe entregar a los participantes al menos las diapositivas que sintetizan la información abordada en el taller. Si bien es cierto que se desarrollan procesos formativos más libres y constructivos, las mujeres deben ir incorporando los nuevos contenidos temáticos desarrollados. Un buen indicador de avance son los cambios en el léxico técnico de los participantes, que se van mostrando progresivamente con el avance de los talleres. Las personas se expresan utilizando nuevas palabras, son capaces de comunicar sus ideas de manera más clara, muestran soluciones más creativas y valederas a problemas comunes.

La proyección de vida se aborda con una dinámica que les permite a los participantes realizar un primer ejercicio de elaboración de objetivos individuales y familiares. En un gráfico circular que representa los factores más importantes de la vida, en unidad, se construyen objetivos de corto (un año) y mediano plazo (tres años). De manera participativa, se definen los componentes del gráfico.

En el caso de las mujeres de Guararí, los gráficos estaban constituidos por los rubros de salud, ocio o entretenimiento (paseos, viajes, diversión sana, individual o en familia), educación (cursos, capacitaciones y, principalmente, la educación de sus hijos), los aspectos económicos (trabajo, ingresos, proyectos de empresarialidad, ahorro y bienes de consumo o inversión, como electrodomésticos, carro, casa), el hogar (la familia) y la espiritualidad. Cada una de las integrantes del grupo debía emprender la tarea de formular y visualizar, de manera realista y optimista, los objetivos de cada área. Es importante destacar que al pasar de los meses algunas de las mujeres manifestaron cambios en su actitud, en su percepción de los problemas, de la felicidad, del ahorro y de la relevancia de emprender el trabajo por objetivo. Durante los talleres se abrieron espacios para celebrar un pequeño éxito derivado del logro de algún objetivo planteado; por ejemplo, una de ellas logró alquilar una casa con mejores condiciones.

Al finalizar estas sesiones, por la dinámica de grupo, era visible que las mujeres se sentían listas para emprender retos; es decir, ya estaban en capacidad de estudiar sus ideas y formular proyectos. Por eso se inició la reflexión de la idea de negocio que detectó el interés por realizar proyectos como corte y confección de ropa para bebé y damas, venta de ropa y zapatos a domicilio, ampliación del bazar, salón de belleza, pañalería, floristería, trabajos en fon, confección de bolsos, verdulería, panaderías, entre otros. Algunos proyectos tenían orientación ambiental o cultural, como por ejemplo crear un grupo artístico folklórico y un centro de acopio de material de reciclaje.

A partir de la identificación de las ideas de negocio se procedió a capacitarlas en la formulación de planes de negocio de una manera participativa. Se abordaron los aspectos teóricos y las mujeres, a la vez, fueron elaborando sus planes, de acuerdo con la tabla 3.

Tabla 3. Pasos relevantes para lograr que el grupo generara sus propios planes de negocio

- Paso 1** Selección de la idea de negocio: Algunas de las mujeres tenían pensadas hasta tres ideas, por lo cual se realizó una técnica que les permitió identificar las ventajas y desventajas de cada idea, esto las llevó a seleccionar una idea productiva a desarrollar.
- Paso 2** Beneficios esperados: Las mujeres expusieron los beneficios o cambios que ellas esperaban a partir de la implementación de las ideas de negocio.
- Paso 3** Principales características de una emprendedora: En este punto la facilitadora expuso las cualidades de una persona que desea emprender un negocio, tales como ser creativa, positiva, innovadora, visionaria, entre otras, y las mujeres identificaron a su vez, cuáles cualidades formaban parte de su vida después del proceso de fortalecimiento al espíritu emprendedor. Este componente reforzó los contenidos desarrollados con anticipación.
- Paso 4** Elaboración de la visión: De manera individual las mujeres elaboraron la visión de idea, contestando tres preguntas básicas: ¿Hacia dónde va mi proyecto? ¿Adónde me gustaría que llegue el proyecto? ¿Qué es lo que quiero realmente? Las respuestas a estas preguntas dieron como resultado una visión clara, breve y realista.

- Paso 5** Formulación de la misión: Al igual que en la visión, se plantearon preguntas tales como ¿qué haré para lograr la visión?, ¿cómo lo haré? y ¿por qué es importante mi idea?, a partir de ello se planteó la misión.
- Paso 6** Identificación del mercado del negocio: En el caso de las que ya tenían funcionando sus proyectos cada mujer identificó los competidores y clientes actuales, las demás determinaron los posibles competidores, clientes y proveedores. Este paso en la formulación del plan de negocios fue interesante, ya que muchas notaron que sus ideas debían ser innovadoras, debido a que existían muchos competidores. Un ejemplo es el caso de la persona que deseaba vender ropa a domicilio, quien necesitó identificar su población meta, ya que eran muchos los vendedores de ropa para dama.
- Paso 7** Elaboración del presupuesto (inversión total) para que la idea empezara a operar.
- Paso 8** Identificación de los costos de producción, estimando los costos fijos y variables de cada idea.
- Paso 9** Formulación del flujo de caja: Les permitió a las mujeres determinar los ingresos y los egresos, y a partir de eso las posibles ganancias.
- Paso 10** Plan de trabajo: Se formuló el plan de trabajo que evidenciaba quién era la persona responsable de la idea, quiénes serían los posibles involucrados y cuáles eran las tareas asignadas para estos.

El objetivo final del proceso de capacitación y acompañamiento en planes de negocios fue que al concluir los módulos de capacitación de este tema cada mujer elaborara su propio plan. Para su financiamiento estos se presentaron y negociaron ante el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). Asimismo, considerando los requerimientos de conocimientos, se articuló con el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), la Oficina de la Mujer de la Municipalidad de Heredia y la Escuela de Economía de la UNA para que la capacitación se complementara con otros cursos. Cada mujer, según sus requerimientos, seleccionó los cursos que debía recibir, en el caso de algunas era necesario ir al INA para prepararse en temas tales como floristería y corte y confección. En el caso de otras, en la Oficina de la Mujer recibieron apoyo para fortalecer sus conocimientos en manualidades. El grupo continuó unido en los talleres de Contabilidad y Finanzas Básicas.

De los proyectos presentados ante el IMAS algunos obtuvieron financiamiento, sin embargo, por falta de permisos del Ministerio de Salud y permisos de construcción, a algunas no se les brindó la ayuda económica. En ese caso, buscaron empleo para tener los ingresos y, posteriormente, lograr la factibilidad de sus proyectos, pero con la motivación de tener un proyecto definido.

Lecciones aprendidas

El proyecto ha permitido detectar en las jóvenes una gran debilidad en temas de emprendimiento y la carencia de proyectos de vida y de visión de su futuro. Muchas no sabían qué deseaban hacer en el futuro y otras externaban verbalmente expectativas altas de progreso. En su mayoría, no asumieron la planificación del hogar con la debida seriedad ni la responsabilidad de autogestión de acciones para mejorar su estilo de vida.

Las sesiones de trabajo con comunidades deben poseer ciertas características para asegurar la participación y la permanencia del grupo meta. La estrategia metodológica debe incorporar actividades activas, innovadoras e interesantes para los participantes. La dinámica bajo la modalidad de aprender haciendo, de construcción participativa, es primordial para la adquisición de conocimientos y habilidades. Se debe lograr mantener la atención y la motivación permanentes, por lo que algunas veces es necesario omitir temas planificados o desarrollarlos de manera acelerada, con el fin de captar su interés y lograr su permanencia.

La disposición de las personas (facilitador-participante) determina en gran medida el resultado de las acciones. En los talleres se detectó el deseo de las mujeres por crecer y tener nuevos conocimientos. Era común escuchar frases como «nos gustaría creer en nosotras mismas», «queremos darnos una oportunidad para mejorar», «necesitamos saber cómo lograr éxito en lo que emprendemos», «queremos ser mejores personas y conocer acerca de nuevos temas». Esto favoreció aún más el desarrollo educativo no formal y la motivación de los facilitadores para mantener la planificación y dar continuidad a los procesos formativos.

Con el desarrollo de acciones de extensión universitaria como las desarrolladas por Acción Joven se ha logrado impactar positivamente la vida de las personas. Expresiones como «nos hicieron creer en nosotras mismas, en que podemos salir adelante», «aprendí a independizarme», «gracias al proyecto, me han dado más ganas de salir adelante» son una muestra de las capacidades adquiridas y los cambios de actitud de las participantes en beneficio propio, de su hogar y del entorno. (Monge et al. 2012)

Con procesos de educación no formal cortos es posible lograr cambios de actitud, de percepción y de mentalidad. Estas mujeres hoy poseen una visión hacia el trabajo diferente y lo visualizan como una herramienta individual que les podría permitir vivir mejor. Las jóvenes emprendedoras de Guararí han demostrado su mejora en autoestima, determinación, intereses y actitudes; por ejemplo, son capaces de resolver problemas de la comunidad, realizan actividades manuales, siembran en sistemas hidropónicos, han continuado con sus estudios, luchan por mejorar sus condiciones, son más positivas ante la vida, etc.

Este proceso me ha permitido pensar en mi futuro, sé que debo cambiar las cosas que hago. Debo invertir mi tiempo en cosas provechosas. (Comentario de Rebeca Valerio, joven emprendedora de Guararí en UNA/UCR/UNED, 2010, p.11)

En el ámbito colectivo también hay modificaciones positivas a lo interno de los grupos: se observó un mejoramiento en las habilidades de comunicación, mayor empatía, solidaridad, asertividad y complicidad colaborativa entre ellas. Aunque muchas de las participantes proceden de la misma comunidad, antes no se conocían y a partir de Acción Joven se ha desarrollado una red comunal con intereses comunes, con mayor necesidad de asociación y una visión de mundo diferente, más emprendedora, con mayor convencimiento de que pueden salir adelante y de que la pobreza no es para siempre, depende de ellas cambiar su condición de vida y la de sus familias.

Las personas en riesgo social necesitan que se les abran oportunidades en el ámbito socio-productivo. Sin embargo, el proceso para que identifiquen actividades potenciales y generen planes de negocios es lento y complejo, esto debido a que estos grupos enfrentan barreras en el orden sociocultural (cultura del precario) que deben trascender para visualizar un cambio en sus labores y en sus vidas.

Las jóvenes requieren de procesos de acompañamiento y autodeterminación de sus capacidades y habilidades para emprender. Igualmente, es necesario que se trabaje constructiva, individual y grupalmente en la identificación y selección de ideas de proyectos. Los equipos que desarrollen este tipo de iniciativas deben estar preparados para invertir mayor tiempo, paciencia y dedicación, debido a que ellas asisten con sus hijos, y esto, de una u otra forma, limita el nivel de concentración en las actividades. Esta experiencia permite determinar que solo con esfuerzo,

compromiso, solidaridad y cooperación se pudo lograr contribuir a la solución de algunas de las necesidades de las mujeres participantes.

Como parte de las acciones del proyecto Acción Joven se lograron procesos educativos no formales para estos grupos de mujeres, por medio de talleres participativos en los que se logró promover el entusiasmo y corroborar algunos de los resultados alcanzados con este proceso (recuadro 2). Las mujeres hoy se sienten y se proyectan diferente.

Reflexiones finales

Este proceso permitió conocer la realidad de las mujeres de Guararí. Las jóvenes de este grupo tienen un nivel de escolaridad muy bajo, son muy pocas las jóvenes que tienen la oportunidad de completar la educación secundaria. En su gran mayoría dejaron la educación formal como consecuencia de un embarazo, desinterés o poco apoyo recibido por parte de la familia y la sociedad en general. Es un grupo que, en la mayoría de los casos, debe aportar ingresos a sus hogares para los gastos, lo cual, por la falta de educación básica, se le imposibilita o dificulta, ya que, adicionalmente, deben ser trabajos que les permitan cuidar a sus hijos.

Las mujeres de esta comunidad poseen amplias carencias de recursos y oportunidades que limitan su calidad de vida. El nivel de pobreza que presentan no solo se expresa en términos materiales y alimentarios, sino que además muestran carencias en otros aspectos vinculados con el afecto, la salud, la educación, la vivienda digna, las opciones de ocio, la recreación y las capacidades para una participación activa. Su entorno está dominado por la violencia, la drogadicción y la inseguridad ciudadana. Guararí es una zona urbano-marginal en donde las mujeres jóvenes presentan las mayores desventajas sociales del país. Su nivel de pobreza está relacionado con las condiciones sociales negativas vinculadas al nivel de escolaridad, hacinamiento habitacional, tasa de desempleo, cantidad de miembros por hogar, bajos ingresos económicos y de oportunidades de inserción laboral. Esto genera una brecha enorme entre la cantidad de hogares que vive en pobreza extrema y el resto de los pueblos de Heredia.

En los grupos de mujeres el proceso ha permitido fortalecer el trabajo colectivo, pues han logrado reconocerse, conocer sus capacidades, despertar liderazgo grupal y generar acciones de atención a sus problemas comunitarios de manera conjunta y autónoma. Hoy es posible verlas liderando procesos individuales y colectivos, participando incluso en actividades masivas. En consecuencia, se han producido cambios en su estilo de vida, su desempeño académico, su empleo y sus hogares.

Este proyecto visualizó al individuo como un ente activo y propositivo con potencial de cambio y que necesita, sobre todo, tener calidad de vida. Además, se propuso, a través de un proceso de formación, orientar de manera pertinente a la mujer joven a emprender acciones, iniciativas y conductas que le permitan cubrir con responsabilidad su subsistencia, libertad, identidad, participación, protección y derechos. Estas son acciones que influyen directamente en la cobertura de las necesidades fundamentales que le aportan al individuo una serie de oportunidades de empleo, acceso al conocimiento, percepciones, conductas y hábitos saludables.

En el desarrollo del proyecto se integraron estudiantes de grado, especialmente de la UNA, por su cercanía con las comunidades, y de miembros de otras organizaciones públicas, lo que ha permitido la realimentación de la academia. Esta ha sido una experiencia académica muy valiosa, tanto para los académicos como para los estudiantes que participaron de estos esfuerzos, y que contribuyeron, de una u otra forma, a cumplir con la función social y la responsabilidad ética de la universidad con la sociedad.

Referencias

- CEPAL, UNICEF y SECIB. (2001). Construir equidad desde la infancia y la adolescencia en Iberoamérica. División de Desarrollo Social, CEPAL Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Consejo de la Persona Joven. (2008). Primera Encuesta Nacional de Juventud, Costa Rica 2008: principales resultados. Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven, Observatorio de la Persona Joven. Fondo de Población de Naciones Unidas. San José, Costa Rica.
- Gamboa, R., Mena, P., Monge, C. y Gutiérrez, M. (2014). Abordaje de problemáticas sociales latinoamericanas desde la academia: competencias del extensionista universitario. El viejo mundo y el nuevo mundo en la era del diálogo. Tomo III. Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe (FIEALC). Publicaciones del Centro de Estudios Latinoamericanos No: 009. Publicaciones de la Universidad de Ankara No: 431. Imprenta Universidad de Ankara. Pág. 305- 324. Turquía.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2005). Estadísticas vitales 2005. INEC, San José, Costa Rica.
- Monge, C., Gutiérrez M., Mena P. y Méndez N. (2012). La educación superior y el trabajo con grupos sociales de atención prioritaria. Revista Calidad en la Educación Superior, 3(1), 247-259.

- Programa Estado de la Nación (2005). Duodécimo informe. San José, Costa Rica.
- República de Costa Rica. (2004). Ley general de la persona joven N° 8261. Asamblea Legislativa. Gobierno de la República. Segunda edición. Imprenta Nacional.
- Sepúlveda, S. (2008). Gestión del desarrollo sostenible en territorios rurales: métodos para la planificación. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, San José, Costa Rica.
- UNA/UCR/UNED. (2010). Informes del proyecto Formación integral de la persona joven: desarrollo de capacidades humanas, sociales, políticas y económicas para una mejor calidad de vida. UNED, UNA, UCR. Documento entregado a CONARE. San José, Costa Rica.
- Universidad Nacional. (2010a). Diagnóstico participativo: determinación de las necesidades de capacitación y caracterización del perfil socioeconómico del grupo de jóvenes emprendedoras de la comunidad de Guararí de Heredia. Escuela de Planificación y Promoción Social, UNA. Heredia, Costa Rica.
- Universidad Nacional. (2010b). Estrategia de Seguimiento al diagnóstico elaborado. Escuela de Planificación y Promoción Social, UNA. Heredia, Costa Rica.
- Universidad Nacional. (2011a). Diagnóstico participativo: identificación de capacitaciones y situación actual en el ámbito económico, social, político-institucional y ambiental del grupo de mujeres emprendedoras de Guararí de Heredia. Escuela de Planificación y Promoción Social, UNA. Heredia, Costa Rica.
- Universidad Nacional. (2011b). Estrategia de seguimiento a las necesidades identificadas en las comunidades de Guararí de Heredia. Escuela de Planificación y Promoción Social, UNA. Heredia, Costa Rica.

ISBN 978-9968-831-21-5

Empoderamiento y protagonismo en las personas adultas mayores: La experiencia del Taller Literario del PAIPAM

María Sancho Ugalde

Máster en Lingüística de la Universidad Nacional. Académica del
Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 mariaangelessancho@gmail.com

Licencia Creative Commons
Atribución-no-comercial
SinDerivadas 4.0 Internacional



Resumen

La experiencia de trabajo que se muestra en el presente artículo se refiere al empoderamiento y protagonismo que han logrado obtener las personas adultas mayores participantes del Taller Literario del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Dicho taller está integrado por veinticinco personas adultas mayores con un rango de edad de cincuenta años en adelante, pensionadas de muy diversas disciplinas y residentes de diversas partes del país.

El objetivo principal de este documento es sistematizar la experiencia de trabajo desarrollada en el proyecto de Grupos Artísticos y Culturales del PAIPAM para lograr el empoderamiento y el protagonismo de las personas adultas mayores. Se abarca el periodo de sistematización de experiencias correspondiente al II ciclo, 2012 y al I ciclo, 2013: ciclos lectivos comprendidos entre julio de 2012 y junio de 2013.

Palabras clave: Empoderamiento, protagonismo en personas adultas mayores, talleres literarios, grupos culturales.

Abstract

The work experience shown in this article refers to the empowerment and protagonism that senior citizens achieved in the Integral Attention Program for Senior Citizens (PAIPAM, its Spanish acronym) Literary Workshop of the General Studies Center (CEG, its Spanish acronym) of the Universidad Nacional de Costa Rica. A total of 25 senior citizens participated in this workshop; all of them are 50 or older and retired from a variety of fields and living in different parts of the country.

The main objective of this paper is to systematize the work experience undertaken by the PAIPAM artistic and literary group project to achieve the empowerment and protagonism of senior citizens. The systematization period includes the second term of 2012 and the first term of 2013; i.e., from July 2012 to June 2013.

Keywords: Empowerment, senior citizen protagonism, literary workshops, cultural groups.

Introducción

La experiencia de trabajo que se muestra en el presente artículo se refiere al empoderamiento y protagonismo que han logrado obtener las personas adultas mayores participantes del Taller Literario del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Dicho taller está integrado por veinticinco personas adultas mayores con un rango de edad de cincuenta años en adelante, pensionadas de muy diversas disciplinas, como educación, biología, agronomía, administración, entre otras, residentes de diferentes partes del país: Alajuela, San José, Guanacaste y, principalmente, Heredia. El objetivo principal de este documento es sistematizar la experiencia de trabajo desarrollada en el proyecto de Grupos Artísticos y Culturales del PAIPAM para lograr el empoderamiento y el protagonismo de las personas adultas mayores. Se abarca el periodo de sistematización de experiencias correspondiente al II ciclo, 2012 y al I ciclo, 2013: ciclos lectivos comprendidos entre julio de 2012 y junio de 2013.

La extensión universitaria se realiza a través del proyecto denominado La cultura y la expresión artística como ente de desarrollo en las personas adultas mayores, el cual posee dos variables de trabajo: la primera es de promoción y fortalecimiento del aprendizaje en personas adultas mayores, y corresponde al denominado Taller Literario del PAIPAM, donde se aprenden técnicas y estrategias para la lectura y la escritura de obras literarias. El propósito del taller es ofrecer espacios para el análisis de textos representativos de la literatura universal, latinoamericana y costarricense. A partir de obras importantes se muestran estilos y tendencias literarias mediante bases teóricas para el análisis, la lectura y la interpretación de las obras de autores reconocidos. Asimismo, se da la presentación de escritores, la implementación de una serie de estrategias discursivas y sesiones de clase de tipo comunicativo, entre otros procesos pedagógicos, que poseen como fundamento las experiencias literarias y de vida de los participantes.

La segunda variable del presente proyecto se refiere a la divulgación de los Grupos Artísticos y Culturales del PAIPAM, los cuales representan a este programa y a la Universidad Nacional a través de presentaciones de cuentacuentos y recitales de poesía, dentro y fuera del campus universitario. El Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) posee como fin primordial ayudar en la creación de una imagen más positiva de las habilidades y capacidades de la población adulta mayor, así como promover oportunidades de participación social,

por ejemplo, mediante encuentros, conversatorios y clases de literatura entre jóvenes universitarios y personas mayores, en los cuales, a través del diálogo, se estrechen lazos entre las generaciones.

El objetivo general del proyecto es contribuir al bienestar y desarrollo integral de las personas adultas mayores a través del aprendizaje en talleres de expresión artístico-literaria. Entre los objetivos específicos se encuentran los siguientes:

1. Capacitar a las personas adultas mayores en conocimientos literarios para desarrollar en ellas sensibilidad, emotividad, pensamiento, creatividad e integración social.
2. Lograr el disfrute, aprecio, interés y gusto de las personas adultas mayores por lo artístico-literario para propiciar en ellas la creación y la narración de cuentos.
3. Promover actividades culturales para que las personas adultas mayores a través de la creación literaria puedan lograr el empoderamiento y protagonismo.

Metodología del Taller Literario del PAIPAM

En la ponencia titulada «Aprendizaje creativo en personas adultas mayores: la experiencia del Taller Literario del PAIPAM», presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores, Sancho (2011) expuso algunas estrategias y técnicas que le pueden ayudar al facilitador en el desarrollo de las sesiones de clase de talleres literarios que promuevan tanto el aprendizaje individual como el grupal de los participantes, para tal efecto, es necesario considerar el desarrollo de capacidades, principalmente las relaciones interpersonales en el entorno institucional, el trabajo en equipo y el compromiso académico, pues se considera al participante del taller como una persona con actitud creativa ante los nuevos conocimientos literarios, de manera que se propicie una percepción positiva y el interés hacia la literatura. Entre las estrategias didácticas que se promueven en el PAIPAM con el fin de ser desarrolladas en talleres literarios se destacan las expuestas a continuación:

1. **El facilitador puede formular preguntas generadoras** con el objetivo de aprovechar los saberes previos de las personas adultas mayores y estimular con ello la curiosidad; de esta manera, en caso de que un participante quiera explorar alguna temática determinada será a razón de que le preocupa o la considera de utilidad para su vida diaria, lo cual representa un elemento motivacional hacia el aprendizaje.

2. **Trabajo en equipo:** En las sesiones de clase es necesario fomentar que las personas adultas mayores se conozcan entre ellas, esto crea un clima de confianza y facilita la comunicación entre las mismas personas cuando se organizan en pequeños grupos. El trabajo en grupo no constituye la suma de individualidades, sino una labor de equipo que favorece las relaciones de comunicación mediante el reconocimiento de los saberes de los compañeros como fuentes de aprendizaje para sus iguales.
3. **Fomentar la participación de las personas adultas mayores** para evitar que sean siempre los mismos participantes los que intervengan en las discusiones de clase; es viable establecer técnicas dinámicas que atraigan el interés de todos los participantes, por ejemplo: lluvia de ideas, puestas en común, auto organización de tareas, entre otras, que permitan compartir variedad de reflexiones o de diferentes puntos de vista.
4. **Fomentar un pensamiento independiente:** Los facilitadores pueden analizar la función social que problematizan las obras literarias según las diversas interpretaciones que sugiere el texto en estudio y a partir de la promoción de un pensamiento independiente de los participantes, de manera tal que ellos aporten posibles soluciones. Lo anterior mediante la solicitud del docente para que cada participante aporte ideas de manera individual; posteriormente, se puede dividir el grupo y solicitarles a los participantes compartir con los compañeros sus planteamientos. Al final de la técnica se le puede indicar a cada grupo que le comunique las ideas principales al resto de la clase.
5. **Organizar debates:** En algunas clases se puede estimular a las personas adultas mayores para que realicen discusiones sobre temáticas literarias controversiales. Por ejemplo, en el análisis del poema «Mi patria es dulce por fuera» de Nicolás Guillén el facilitador puede preguntar cuántos en la clase piensan que la situación política de Cuba es favorable para los ciudadanos de esa isla. Cuando levanten la mano para responder se les pide que se unan e investiguen sobre sus puntos de vista; de igual forma, se les brinda la oportunidad a aquellos que creen que no debe implementarse ese sistema político. En la siguiente clase todo el grupo debate sus argumentos y defiende sus posiciones.

6. **Interpretación dialógica:** Los lectores (estudiantes adultos mayores) deben ser libres de aceptar o rechazar las obras literarias según sus gustos o preferencias. Al final del comentario, y después de dilucidar el tema, el género literario, el contexto socio histórico y los recursos estilísticos que conforman el entramado del texto literario, los participantes deben reunir sus observaciones y concretar si la obra posee o no las cualidades que le dan valor estético, es decir, integrando todos sus componentes anteriormente descritos se puede plantear un sentido global de la obra. La estrategia de la interpretación dialógica tiene como meta propiciar la participación dentro del ambiente de una clase dialéctica.
7. **Escritura en lírica o narrativa:** En las sesiones de clase del taller se deben abrir espacios en los que se propicie la escritura de poemas y cuentos por parte de los participantes, para tal proceso se requieren técnicas, métodos y recursos sobre cómo escribir un texto literario. Además, es necesaria la búsqueda de inspiración interior precedida por el razonamiento, la pasión e intuición, sin dejar de lado el enfoque educativo de dicha actividad; por ejemplo, el participante puede reflexionar y criticar los problemas de su entorno, esto sirve como temática para la escritura, debido a que es el medio para manifestarse sobre sí mismo y sobre el mundo donde vive.
8. **Creación colectiva de un poema:** Con el objetivo de desarrollar esta técnica es necesario contar con varios pliegos de papel periódico, más o menos de 60 centímetros de ancho y 50 metros de largo, adheridos al piso o a la pared con cinta adhesiva. Posteriormente, se motiva a todos los participantes del grupo a crear colectivamente un poema. Con el previo acuerdo entre el facilitador y las personas adultas mayores se establece una temática según los intereses del equipo de trabajo. El poema inicia con un par de versos que el profesor escribe y luego invita a los adultos mayores a que lo continúen libremente. Según la organización establecida para participar, cada estudiante empieza su creación poética a partir del último verso que ha escrito su compañero anterior. La sucesión de los versos con los que se construye el poema gira en torno a las particularidades, las perspectivas, los intereses y las visiones de mundo de cada integrante. Al finalizar la dinámica se lee el poema completo y se comenta acerca de los diferentes mensajes y emociones que cada uno logró comunicar.

9. **Cuento inacabado:** Una estrategia metodológica del facilitador puede ser la omisión de la última parte de un cuento, lo cual suscita un ambiente de suspenso y de mayor expectativa entre los participantes, a diferencia de si conocieran la totalidad del contenido de la obra literaria. Así, según la perspectiva de cada participante, la imaginación se dirige hacia distintas direcciones de acuerdo con la interpretación textual, de manera que con base en la experiencia particular cambia la escritura del final del cuento. En una sesión de clase posterior el profesor ofrece la palabra a cada uno de los participantes del grupo para que relaten el final del cuento que crearon; así se pueden conocer las similitudes y diferencias de criterios que forman parte de la diversidad que se encuentra en los grupos de clase; seguidamente, se propicia el comentario y análisis de ideas por parte de las personas adultas mayores con base en la propuesta de creación del final del cuento.
10. **Asignación de investigaciones:** El trabajo investigativo corresponde a la asignación de un trabajo expositivo, el cual consiste en presentar a un autor modelo y alguna de sus obras más representativas, con el objetivo de que sea la base para el análisis, la interpretación y la crítica literaria en las discusiones de clase.
11. **Invitados especiales:** En el taller se comparte el trabajo literario a través de la invitación de escritores en condición de modelos: poetas, novelistas o cuentistas. La presencia de los invitados especiales tiene como objetivo que ellos nos hablen acerca de la génesis y la percepción que asumen de su literatura, además del contexto histórico, social o autobiográfico que encierra la misma. Entre los escritores que han tenido la anuencia de participar en una sesión de clase del taller del PAIPAM se encuentran: Julieta Dobles, Ani Brenes, Quince Duncan, Pedro Chavajay, Julio Serrano, Carlos Rubio, Adriano Corrales, Carlos Díaz Chavarría y Rafael Ángel Herra, entre otros.

Por lo antes descrito, en el Taller Literario del PAIPAM se motiva a los participantes a que sugieran las obras de autores reconocidos y las estrategias y técnicas metodológicas para los estudios literarios; dicha oportunidad desarrolla la autonomía y la responsabilidad académica, le permite al grupo tomar decisiones e insta al aporte de sugerencias para el desarrollo de la clase; en consecuencia, se generan un mayor compromiso académico, el empoderamiento y el protagonismo de sus participantes.

La historia del proceso de la experiencia

Los recitales de poesía o lectura oral de cuento son presentados por parte de los participantes del Taller Literario del PAIPAM en el marco de la organización de diversas actividades culturales desarrolladas dentro y fuera del campus universitario. Las siguientes actividades son las más representativas, en las cuales las personas adultas mayores han logrado el empoderamiento y protagonismo a través de las presentaciones en público de sus creaciones literarias:

1. Participación del Taller Literario del PAIPAM en la creación de un «Poema Gigante» con el escritor español Miguel Ángel Arenas, el lunes 30 de julio de 2012, frente a la Municipalidad de Heredia. Evento organizado por la Dirección de Extensión de la Universidad Nacional, la Municipalidad de Heredia y la Dirección Regional de Educación de Heredia del Ministerio de Educación Pública. Los participantes de todos los grupos etarios (niños, jóvenes, adultos y personas adultas mayores) lograron plasmar sus poemas sobre un papel de doscientos metros colocado desde la Municipalidad hasta el edificio del Correo en la ciudad de Heredia.
2. Participación del Taller Literario del PAIPAM en la actividad denominada Ciudad Libro, la cual consistía en escribir poemas, frases célebres o pensamientos en las aceras y paredes de la ciudad de Heredia; se desarrolló el martes 31 de julio de 2012 en las aceras aledañas a la UNA. Evento organizado por la Dirección de Extensión de la Universidad Nacional, la Municipalidad de Heredia y la Dirección Regional de Educación de Heredia del Ministerio de Educación Pública.
3. Festival de Poesía, Danza y Música Popular, con motivo de la celebración de la Semana de las Humanidades. Recital de poesía a cargo de personas adultas mayores del Taller Literario del PAIPAM, jóvenes del Taller Literario UNA y estudiantes del Colegio Humanístico Costarricense. El jueves 23 de agosto de 2012 a las 2:00 p.m., en el Auditorio Clodomiro Picado de la Universidad Nacional.
4. Celebración de la Semana Cívica. Presentación de un recital de poesía ambiental en la actividad denominada Reconocimiento estudiante Carta a la Tierra, el jueves 13 de setiembre de 2012 a las 8:30 a.m. en la Sala de Ex Decanos del Centro de Estudios Generales de la UNA.

5. Celebración del Mes de la Persona Adulta Mayor el jueves 04 de octubre de 2012 a las 10:00 a.m. en el Auditorio Clodomiro Picado. Presentaciones culturales por parte de jóvenes de la UNA y personas adultas mayores participantes de los Grupos Artísticos y Culturales del PAIPAM: belly dance, canto, baile popular, baile folklórico, poesía y cuentacuentos. Además, hubo exposición de manualidades. Este evento fue organizado por el PAIPAM.
6. Encuentro Intergeneracional en el Liceo Los Lagos. Presentaciones artísticas por parte de los estudiantes del colegio y los participantes del Taller Literario del PAIPAM. El lunes 29 de octubre de 2012 en Los Lagos de Heredia. Actividad organizada por el programa Acción Joven del Centro de Estudios Generales de la UNA.
7. Recital de poesía a cargo del escritor guatemalteco Julio Serrano, personas adultas mayores del Taller Literario del PAIPAM y jóvenes estudiantes del Taller Literario UNA, el jueves 07 de marzo de 2013 a las 4:00 p.m. en la Sala de Ex Decanos del Centro de Estudios Generales de la UNA.
8. Recital de poesía escrita por mujeres a cargo del Taller Literario del PAIPAM en el marco de la celebración del Día Internacional de la Mujer, el viernes 08 de marzo de 2013 a las 12:00 m. d. en la casa sindical del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional (SITUN).
9. Presentación de cuentacuentos y lectura de poesía a cargo del Taller Literario del PAIPAM y del Taller de Creación Literaria y Cuentacuentos (FANTASIPAM), el viernes 15 de marzo de 2013 a las 9:00 a.m. en la Casa de la Cultura Alfredo González Flores de Heredia en el marco de las actividades desarrolladas en la Feria Internacional del Libro Universitario (FILU, 2013).
10. Celebración del Día Mundial de la Poesía, dedicada al escritor costarricense Alfonso Chase, el 21 de marzo de 2013 a las 9:00 a.m. en el Teatro 1887 CENAC. Organizado por la Universidad Nacional (Centro de Estudios Generales, PAIPAM, Dirección de Extensión, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje), el Ministerio de Cultura y Juventud, el Sistema Nacional de Bibliotecas (SINABI) y la Dirección Regional de Educación de Heredia del Ministerio de Educación Pública.
11. Participación del grupo del Taller Literario del PAIPAM en el programa de radio Foro Radial Humanista, el miércoles 10 de abril de 2013 a las 6:00 p.m. en el Centro de Estudios Generales de la UNA.

12. Taller Residuos Hechos Arte en la celebración del Día de la Tierra, organizado por la Escuela de Ciencias Geográficas y el Programa UNA Campus Sostenible, el lunes 21 de abril de 2013 a las 10:30 a.m. en la explanada frente a la Escuela de Ciencias Geográficas de la UNA.
13. Participación de tres personas adultas mayores del PAIPAM en el curso Jubilación: un enfoque gero histórico de la profesora Idalia Alpizar, impartido el martes 07 de mayo de 2013 a la 1:00 p.m. en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional.
14. Participación del grupo del Taller de Creación Literaria y Cuentacuentos (FANTASIPAM) del PAIPAM en el programa de radio Foro Radial Humanista, el miércoles 08 de mayo de 2013 a las 6:00 p.m. en el Centro de Estudios Generales de la UNA.
15. Participación de cinco personas adultas mayores del PAIPAM en el curso Jubilación: un enfoque gerohistórico de la profesora Idalia Alpizar, impartido el miércoles 15 de mayo de 2013 a la 1:00 p.m. en el Centro de Estudios Generales de la UNA.
16. Presentación de poesía ambiental en la celebración del Día del Ambiente, organizada por el Programa UNA Campus Sostenible, el miércoles 05 de junio de 2013 a las 9:30 a.m. en la Sala de Ex Rectores de la Biblioteca Joaquín García Monge de la Universidad Nacional.
17. Presentación de cuentos y poesías por parte de los integrantes del Taller Literario del PAIPAM en el Colegio Rodrigo Hernández en Barva de Heredia, el miércoles 12 de junio de 2013, con motivo de la conmemoración del Día contra el Maltrato, la Marginación y la Negligencia en Personas Adultas Mayores.
18. Charla: ¿Maltrato? ¡Denúncialo! A cargo de la abogada Fanny Arce. Presentación de cuentos y poesías sobre el maltrato en personas adultas mayores por parte de los integrantes del Taller Literario del PAIPAM. Realizada el jueves 13 de junio de 2013 a las 10:00 a.m. en la Sala de Ex Decanos del CEG de la UNA.
19. Caminata en conmemoración del Día contra el Maltrato, la Marginación y la Negligencia en Personas Adultas Mayores el sábado 15 de junio. Salida a las 8:00 a.m. de la Explanada 11 de abril de la UNA hacia el parque central

de Heredia, donde se realizaron actividades artísticas y deportivas. Actividad organizada por el Consejo Nacional de la Persona Adulta Mayor (CONAPAM) en conjunto con el PAIPAM de la UNA, la Asociación Gerontológica Costarricense (AGECO) y la Municipalidad de Heredia. El siguiente es un afiche elaborado por el señor Eduardo Sánchez, participante del Taller Literario del PAIPAM, el cual colocó en su blog soloheredia.blogspot.com

Reflexión e interpretación crítica

Con el objetivo de reflexionar acerca de cómo las personas adultas mayores integrantes del Taller Literario del PAIPAM logran el empoderamiento y protagonismo, se debe iniciar este apartado con la definición de empoderamiento, en palabras de la M.Sc. Maribel León Fernández, coordinadora del PAIPAM:

Se utiliza el término empoderamiento para hacer referencia a la necesidad de que las personas pertenecientes a un grupo marginado de la sociedad, como es el caso de las personas adultas mayores, se fortalezcan en su capacidad de controlar su propia vida, garantizando sus derechos humanos y la justicia social. Es decir, poder hacer, ser capaz y sentirse con mayor control de las situaciones. De esta manera, la persona tiene un papel activo y pasa a ser un agente de cambio. (2013, p. 4)

Lograr ser ese agente de cambio mencionado en la cita anterior ha propiciado que, de manera individual, muchos de los participantes del Taller Literario del PAIPAM cuenten con publicaciones de sus obras literarias, realizadas en la mayoría de los casos con fondos propios. No obstante, como un objetivo general del taller, se asumió el compromiso de elaborar una antología poética y otra de cuentos, con base en la producción literaria escrita por los participantes durante las clases (actualmente en prensa). Como una experiencia previa a esta sistematización, ya se publicó la obra Huellas de la memoria. Cosecha literaria del PAIPAM (2010). En muchos de los poemas publicados las personas adultas mayores describen la experiencia positiva de ser mayores y su identificación con el PAIPAM, un ejemplo es el siguiente poema:

Y la vida se me volvió poesía

“Ejercemos ataque a nosotros mismos
cuando no perdonamos.

El resentimiento es para nosotros como
tomarnos un veneno
esperando que le haga efecto al otro”.

Gisela von Reehaagen

*Ser adulta mayor, en estos tiempos,
es lo mejor que me ha pasado en la vida.
La memoria se vuelve laxa,
destaca solo lo que quiero.
El paso se hace lento pues no hay prisas para llegar.
Me cubre de seguridad amar
todo lo que hago y me rodea,
así recibo solo sonrisas, gestos amables, bondad.
¡Y para rematar, me inscribí en la UNA,
pertenezco al PAIPAMI,
recibo clases y tengo el privilegio de poder dar.*

*Empoderada, valiosa, radiante y feliz
tengo amigas nuevas por decenas*

*y algunas por descubrir.
De pronto me he convertido en ejemplo a seguir,
justo cuando yo misma estoy orgullosa de mí,
al esforzarme manteniendo límites
y cuidar mi alegría de vivir,
mi espacio, mis pasiones, y, escribir.
Flores frescas del jardín interior, fe, esperanza
y la ilusión adornan mi día con fragancia y color.*

*La belleza del rostro no es pasajera
como nos hacen creer los cirujanos de lo estético.
La armonía de líneas inicia dentro del ser,
aceptadas con reverencia
como trofeos ganados en etapas pasadas,
dan fe de mi plena existencia.*

*Ahora me piden la receta
y gustosa comparto la experiencia:
Inagotable gratitud, hasta del detalle más pequeño,
se mezcla con bastante tolerancia,
se agrega sonrisa espontánea y genuina,
asombro y entusiasmo, al gusto.
Se mantiene al calor del corazón,
por las siguientes veinticuatro horas.
Se reparte generosamente.
No perder el gozo, defenderlo con paz,
y amar sin barreras,
estos son los secretos para disfrutar
de salud y felicidad.*

(Von Reehaagen, 2010, pp. 85-86).

Además, la Universidad Nacional reconoce el derecho a la vida cultural de todas las personas adultas mayores, por lo que promueve la cultura a través del PAIPAM. En este programa dirigido a la comunidad, las actividades artísticas y culturales no se presentan a las personas como actividades de diversión, sino como espacios de participación creadora, así, la recreación cultural y artística contempla eventos que procuran la vivencia del proceso creativo mediante la construcción de obras literarias basadas en la cultura universal, en los valores y las tradiciones costarricenses, entre otros.

En consecuencia, el arte, el aprendizaje y la cultura enriquecen la personalidad y abren nuevas oportunidades a las personas adultas mayores. En particular, las actividades artísticas y culturales fortalecen la adquisición de competencias como creatividad, imaginación, expresión oral, concentración, memoria e interés por los demás, y llevan a interactuar con personas que comparten sus mismos intereses. Dichas habilidades se plantean en el poema «Primavera en otoño» del señor Eduardo Villalobos, quien creó una comunidad de personas adultas mayores identificada como Los paipamies («golondrinas»); en el poema «las flores azules» son la poesía que ellos escriben y su profesora es la «sembradora», además nuevamente aparece la identificación con el PAIPAM.

Primavera en otoño

*En un campo donde se siembra cultura
propiedad de un señor
llamado don Omar,
situado en las riberas del río Pirro,
al este de Cubujuquí,
una veintena de golondrinas
cansadas de veranos,
salpicadas de plata por el invierno
con muchas primaveras en la memoria
y el otoño en la mirada,
decidieron reposar en un árbol
con la esperanza de que alguien
les enseñara a volar de nuevo.*

*Pasaron por el lugar sin detenerse
las musas del Olimpo,
que después de haber trajinado durante siglos
con poetas griegos y latinos,
habían decidido disfrutar de su jubilación.*

*Posteriormente acudieron las valquirias
ofreciendo enseñar a las golondrinas
el arte de la guerra
y los secretos del oro del Rin.*

*Pero las golondrinas no querían
ni tenían fuerzas para luchar;
tampoco aceptaron el oro
porque al ser tan pesado
las amarraría a la tierra
y nunca más podrían remontar el vuelo.*

*Posteriormente,
apareció una joven jardinera
que se dedicó a abonar el árbol
con un compuesto
de sabiduría y paciencia.*

*A partir de ese momento,
las avejillas convirtieron
sus sueños en flores azules
cuyos aromas en el aire
transmutaban en versos;
de esa manera sin moverse
podían volar más alto que las nubes.*

*Desde aquel entonces,
la gente llamó PAIPAM al árbol florido,
a las golondrinas: paipamies,
a las flores azules: poesía
y a la sembradora:
María.*

(Villalobos, 2014, p. 94)

Con motivo de la presentación del libro *La otra mitad de mi diferencia* (2012) del escritor costarricense Carlos Díaz Chavarría, el escritor publicó el artículo de opinión «Banquete literario» (2013) en el periódico *Semanario Universidad*, donde destacó la labor del PAIPAM e instó al protagonismo de las personas adultas mayores:

Definitivamente, es un deber destacar la significativa labor que hace el Taller Literario PAIPAM en materia de producción, difusión y permanencia del arte literario, además hace que personas pensionadas se sientan productivas, se diviertan y compartan una serie de vivencias personales y sociales para lograr una mejor calidad de vida. No hay que olvidar que muchos de los adultos mayores fueron, y lo siguen siendo, los forjadores de una cultura caracterizada por la solidaridad, el esfuerzo, la perseverancia, la honradez y la justicia. De ahí que reconocer constantemente la importancia del adulto mayor en la sociedad es reafirmar e impulsar su autoestima y ofrecerle un nuevo significado a su existencia para prolongar sueños y esperanzas dentro de un contexto el cual les garantice una vida con calidad física, espiritual y mental más allá de centrarse solamente en los años. (p. 22)

Por último, con base en la experiencia obtenida en las clases del Taller Literario del PAIPAM, se promueve el acceso a la literatura y se trabaja la inclusión protagónica de las personas adultas mayores, lo cual propicia la interacción entre los participantes mediante la expresión de sus emociones, opiniones, críticas y, de este modo, el estímulo de la creatividad literaria. Para ello se implementan dinámicas que motiven y sensibilicen a los participantes en la creación de un ambiente que favorezca una percepción diferente de las distintas obras literarias. Mediante la organización de actividades culturales se pretende eliminar prejuicios, mitos y estereotipos acerca de la vejez y del envejecimiento. De esta manera, a través de la promoción de espacios literarios, se trabaja en la construcción de actores, por tanto, esto permite que en la experiencia se pueda vivenciar una vejez activa, un ejemplo es el poema «Soy una persona adulta mayor» del señor José Amadeo Víquez, presentado en la charla ¿Maltrato? ¡Denúncialo! a cargo de la abogada Fanny Arce, el jueves 13 de junio de 2013 en la Sala de Ex Decanos del CEG de la UNA. El autor denuncia los prejuicios de los que ha sido objeto y solicita el cumplimiento de sus derechos como persona mayor:

Soy una persona adulta mayor

Soy una persona en cambios. Cambios consecuentes y progresivos.

Según la nomenclatura, estoy etiquetado como anciano, viejo, adulto mayor, tercera edad o de edad dorada

Soy una persona adulta mayor, y no un concepto peyorativo

El mundo se ha dividido siguiendo conceptos filosóficos cartesianos y newtonianos que obedecen a sistemas económicos, donde la competencia implica paradigmas de fragmentación para la producción.

En este esquema, lo que hago no es visible ni rentable por lo tanto se me excluye.

Mis cambios están unificados, son consecuentes y progresivos.

Desde que nací estoy cambiando. El envejecimiento implica cambio de mentalidad.

Seré viejo si lo quiero ser, pero soy un cuidador de mi calidad de vida.

No perpetuaré la visión de la vejez, creada para hacer viejos inútiles.

Fomentada a través de los procesos de socialización que dictan normas a los grupos sociales, de modo que puedan funcionar dentro de ellos.

Son estereotipos que marcan negativamente y crean imágenes y conceptos deformados de la realidad.

No creo que con la vejez se llegue a la tercera edad. No hay evidencia científica cronológica.

El envejecimiento es un proceso integral que abarca todas las áreas.

Como adulto mayor puedo tomar decisiones, mientras tenga salud física y mental.

No soy una carga y aún no me voy a morir.

No aceptaré que se me valore por no ser productivo o no generar bienes materiales.

Lucharé contra los estereotipos que me encasillan como persona inflexible, desvinculada de todo tipo de relaciones interpersonales, asexual, que ya no tiene que preocuparse porque siempre está enfermo, de mal carácter, que no debe vestirse adecuadamente, pierde la memoria y es como un niño.

Tendré las herramientas necesarias para poder defenderme, ejercer mi soberanía y pedir mis derechos. (Viquez, 2013)

Además, con base en una entrevista aplicada a los participantes del PAIPAM, se presentan a continuación algunos aspectos de la experiencia de asistir al Taller Literario del PAIPAM, que según las personas adultas mayores les ha permitido lograr un mayor empoderamiento:

- «Vencer la timidez para hablar en público».
- «Realizar un esfuerzo para asistir a las lecciones, superarse en el aprendizaje y participar contribuyendo con ideas y trabajos».
- «Respetar las opiniones de los compañeros».
- «Valorar el aporte y las experiencias de vida de las personas adultas mayores».
- «Adquirir seguridad en la escritura literaria, lo que aumenta la autoestima».
- «Saber que la edad no es un obstáculo para escribir y aprender cada día».
- «Saber que se pueden realizar actividades que en otro tiempo se hubiera creído imposible de poder hacer».
- «Descubrir la posibilidad de que todavía se pueden aportar ideas a través de la escritura».
- «Mantener ocupada la mente en el desarrollo de habilidades que en otro momento de la vida no se consiguió realizar».

En los testimonios expresados por parte de las personas adultas mayores se visualizan dos componentes importantes:

1. Un nivel personal donde los participantes consiguen autoestima, motivación, toma de conciencia de sus capacidades, pensamientos positivos y una comunicación asertiva.
2. La existencia de instituciones educativas como la UNA que trabajan en procura del empoderamiento y protagonismo de las personas adultas mayores. Estos aspectos deben ser una información valiosa a tomar en cuenta para posteriores proyectos o trabajos similares, con el objetivo de mejorar y fortalecer las experiencias educativas de los talleres y cursos del Programa de Atención Integral de las Personas Adultas Mayores (PAIPAM) y del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional.

Conclusiones

En la gestión de las experiencias expuestas anteriormente se promueve la identificación colectiva de la sensibilidad, la conciencia social, el gusto por la literatura y el humanismo, para fomentar un empoderamiento y protagonismo sin distinción de clases sociales ni diferencias etarias. Las actividades artísticas y literarias promueven el acercamiento de las personas adultas mayores a la Universidad Nacional con el objetivo de compartir y enriquecer las habilidades literarias a través del conocimiento de los mismos participantes. Para plantear un espacio que reúna este propósito es necesario estimular la hermandad y sensibilidad de las personas a través de sus emociones, la escritura literaria y sus experiencias de vida.

El reto que enfrentan los facilitadores de los talleres literarios dirigidos a personas adultas mayores gira en torno a la promoción de las particularidades de aprendizaje de cada estudiante, en especial adecuando los contenidos del programa en estudio a sus necesidades educativas, esto con el fin de progresar hacia una educación más equitativa y respetuosa de la diversidad, a través de los procesos de aprendizaje y de la articulación de diferentes técnicas y estrategias para desarrollar las lecciones de literatura, para que las personas adultas mayores logren aprendizajes significativos mediante la promoción de la lectura y la escritura creativa, la adquisición de nuevos conocimientos, el rescate de valores, la creación de espacios para la socialización y la apreciación de obras literarias, etc.

En conclusión, el trabajo de extensión realizado a través del proyecto La cultura y la expresión artística como ente de desarrollo en personas adultas mayores de la Universidad Nacional debe ser una experiencia valiosa para mejorar y fortalecer el diseño de propuestas futuras en el Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) y en otros programas dirigidos a personas adultas mayores a nivel universitario y nacional.

Recomendaciones

Mediante una entrevista se les solicitaron a las personas adultas mayores integrantes del Taller Literario del PAIPAM recomendaciones para lograr empoderamiento y protagonismo a través de la participación en actividades artísticas y literarias en la Universidad Nacional, a continuación, se presentan las más recurrentes:

1. «Promoción de los derechos y deberes de las personas adultas mayores para conocerlos y defenderlos».
2. «Propiciar la comunicación y motivación para que los participantes escriban y presenten sus obras literarias en público».
3. «Planificación de las clases del Taller Literario por parte de las personas adultas mayores y con ayuda del facilitador».
4. «Invitar a las clases a personas adultas mayores que hayan destacado a nivel nacional».
5. «Asignación de mayor presupuesto por parte de las autoridades de la universidad para atender las necesidades del programa».

Otra recomendación es la convocatoria a concursos de literatura (ensayo, cuento, poesía, novela, teatro) que incentive las habilidades, el empoderamiento y el protagonismo de las personas adultas mayores; el estímulo de los profesores es importante para propiciar la participación de los estudiantes en este tipo de actividades.

Por último, en los programas universitarios dirigidos a personas adultas mayores se debe promocionar los talleres literarios intergeneracionales, con los cuales se logre la convivencia entre jóvenes estudiantes y personas adultas mayores para erradicar mitos y estereotipos acerca de la vejez y del envejecimiento y propiciar con ello un envejecimiento activo en las personas participantes.

Referencias

- Díaz, C. (2013). Banquete literario en Semanario Universidad. p. 22. Recuperado de <http://semanariouniversidad.ucr.cr/opinion/banquete-literario/>
- León, M. y Jiménez, F. (2013). “Del empoderamiento al emprendimiento: el poder personal, comunal, intercomunal y las redes para envejecer activamente”. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Gerontología: Gerontología y políticas públicas: asumiendo compromisos para un envejecimiento activo. Posgrado en Gerontología. Universidad de Costa Rica.
- Sancho, M. [Compiladora] (2010). Huellas de la memoria. Cosecha literaria del PAIPAM. Heredia, Costa Rica: Programa de Publicaciones de la UNA.
- Sancho, M. (2011). Aprendizaje creativo en personas adultas mayores: la experiencia del Taller Literario del PAIPAM. Memoria de la ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM). Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. Alicante, España: Impresión COMPOBELL.
- Villalobos, E. (2014). Primavera en otoño. En M., Sancho (compiladora), Poemario del Taller Literario del PAIPAM. Heredia, Costa Rica: Programa de Publicaciones de la UNA.
- Viquez, J. (2013). Soy una persona adulta mayor. ¿Maltrato? ¡Denúncialo! [Charla]. Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Von Reehaagen, G. (2010). Y la vida se me volvió poesía. En M., Sancho (compiladora), Huellas de la memoria. Cosecha literaria del PAIPAM. Heredia, Costa Rica: Programa de Publicaciones de la UNA.

Capacitación inductiva sobre producción orgánica sostenible: Análisis crítico para el desarrollo de nuevos procesos formativos y vinculaciones interinstitucionales


Adriana Villalobos Araya

Licenciada en Ingeniería Agronómica de la EARTH y Máster en Agricultura Ecológica del CATIE. Coordinadora de Programa Gestión Local de la Dirección de Extensión Universitaria y docente en Escuela de Ciencias Exactas y Naturales en la Universidad Estatal a Distancia e Investigadora del CATIE.

 advillalobos@uned.ac.cr

Allan Chavarría Chang

Ingeniero agrónomo con énfasis en Fitotecnia. Investigador y extensionista de la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

 achavarría@uned.ac.cr

Resumen

El propósito de esta sistematización es realizar un análisis crítico de la experiencia titulada Capacitación Inductiva en Producción Orgánica, la cual fue llevada a cabo por la UNED, el Banco Nacional de Costa Rica y el Movimiento de Agricultura Orgánica Costarricense (MAOCO) durante el 2013. En esta se desarrollan las siguientes temáticas: roles institucionales en el proceso formativo, rescate de la metodología empleada y reflexiones críticas sobre efectividad del proceso, tensiones presentadas entre productores, organizaciones e instituciones y factores que favorecen o dificultan la coordinación interinstitucional.

Entre los principales hallazgos y conclusiones se encuentra la vinculación de actores, que se sustenta en relaciones de respeto mutuo, cohesión de grupo, compromiso con las metas, liderazgo y coordinación horizontal. El desarrollo de espacios de discusión entre actores del sector agroempresarial benefició a todos los actores participantes e identificó como aspectos a mejorar la comunicación y la convocatoria de beneficiarios.

Para la segunda etapa formativa, el seguimiento será desde las fincas, mediante métodos pedagógicos participativos y prácticos. Por otra parte, los coordinadores del proyecto identificaron la necesidad de involucrar a los jóvenes de las familias productoras en las acciones formativas y continuar involucrando a estudiantes de las universidades.

Palabras clave: Agricultura orgánica, vinculación interinstitucional, formación.

Abstract

The purpose of the systematization is to critically analyze the experience entitled "Inductive Training in Organic Production," which was organized by the UNED, the Banco Nacional de Costa Rica, and the Movimiento de Agricultura Orgánica Costarricense (MAOCO) in 2013. This systematization includes the following topics: institutional roles in the training process; the methodology used; critical reflections on process effectiveness, tensions among producers, organizations, and institutions; and factors that worked in favor or against inter-institutional coordination.

The main findings and conclusions were the following: the relationship among the stakeholders is based on mutual respect, group cohesion, commitment to goals, leadership, and horizontal coordination. Some of the coordination limitations in this experience concerned assertive communication and the participation of the

beneficiaries. The discussion spaces among the agribusiness sector stakeholders benefited all the participants. During the second training phase, the follow-up will take place at the farms through participative and hands-on teaching methods. Furthermore, the project coordinators identified the need to involve the young members of the participating families in the training actions and to continue involving college students.

Keywords: Organic agriculture, inter-institutional relationships, training.

Introducción

Esta sistematización presenta los resultados de la experiencia de capacitación inductiva en producción orgánica dirigida a organizaciones de agricultores, algunas de ellas afiliadas al Movimiento de Agricultura Orgánica Costarricense (MAOCO). La ejecución del proceso formativo se llevó a cabo en las regiones Pacífico Norte, Pacífico Sur, Pacífico Central, Huetar Atlántica, Huetar Norte y Valle Central de Costa Rica durante los meses de julio, agosto y setiembre de 2013.

Dicha capacitación corresponde a la primera etapa del Proyecto de Agricultura Orgánica liderado por la Universidad Estatal a Distancia (UNED), el Banco Nacional de Costa Rica y MAOCO; este pretende informar sobre los servicios de apoyo institucional que se le ofrecen al sector y desarrollar temáticas relacionadas con agricultura orgánica. Las temáticas fueron definidas mediante un diagnóstico de necesidades realizado por MAOCO.

El propósito de la sistematización es realizar un análisis crítico de la experiencia, que considere los roles de las instituciones y su participación en el proceso, la efectividad metodológica, las tensiones presentadas entre productores, las organizaciones e instituciones y los factores que favorecen o que dificultan la coordinación interinstitucional. La importancia de esta sistematización radica en la generación de insumos y aprendizajes reales para la segunda etapa del proyecto y futuros procesos formativos o vinculaciones interinstitucionales.

Metodología de sistematización

La metodología empleada para la sistematización consiste en una etapa preliminar de planificación, en la cual se delimitó el objeto, se definió el objetivo y se precisó el eje a sistematizar. Posteriormente, se realizó la reconstrucción histórica de la experiencia, cuyas bases partieron de la propuesta de proyecto presentada por la Universidad Estatal a Distancia (UNED) al Banco Nacional y

MAOCO. Además, se utilizaron como fuentes de información notas tomadas en la capacitación, registros de participantes, fotografías, filmaciones de videos, grabaciones de vos, entrevistas realizadas a los productores, evaluaciones de la capacitación y apreciaciones entre los ejecutores del proyecto.

Una vez recolectada la información necesaria se procedió a realizar el análisis crítico de la experiencia. A diferencia de la mayoría de los procesos de sistematización, este se llevó a cabo de forma paralela al proceso formativo.

Historia del proceso

Vinculación de actores. El desarrollo de la experiencia Capacitación Inductiva en Producción Orgánica fue posible gracias a la vinculación de esfuerzos entre importantes actores, como la universidad pública, la banca nacional, los movimientos sociales, la representación gubernamental y las organizaciones de productores. A continuación, se realiza una breve descripción de las instituciones involucradas y los roles que asumieron durante el proceso formativo:

Universidad Estatal a Distancia (UNED)

La misión de la UNED es «ofrecer educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que, por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad» (UNED, 2013). Entre sus fines y objetivos se encuentran los siguientes:

1. Contribuir a la investigación científica para el progreso cultural, económico y social del país;
2. proporcionar instrumentos adecuados para el perfeccionamiento y formación permanente de todos los habitantes;
3. contribuir a la educación no universitaria de adultos, estableciendo sistemas de cooperación y coordinación con instituciones especializadas, estatales o internacionales que hayan celebrado convenios con el Estado costarricense;
4. desarrollar programas de investigación en áreas fundamentales para el desarrollo del país; entre otros. (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1977, p. 1)

La extensión constituye un pilar del quehacer académico de la UNED, el cual establece un ligamen directo entre la universidad y el entorno, y entre aquella y las realidades sociales concretas. En el contexto institucional, comprende toda la oferta educativa que tiene la finalidad de formar a las personas para que se auto-realicen en todas las dimensiones, y para que se desempeñen mejor en la sociedad.

La Dirección de Extensión Universitaria cuenta con el Programa de Desarrollo Gerencial, sustentado en la experiencia y el acervo académico para brindar asesoría, capacitación y actualización al sector empresarial, público y privado, para potenciar su desarrollo. Razón por la cual en el proceso sistematizado el Programa de Desarrollo Gerencial fungió como coordinador académico.

Banco Nacional de Costa Rica

Tiene como misión «mejorar la calidad de vida del mayor número posible de personas, ofreciendo servicios financieros de excelencia, que fomenten la creación sostenible de riqueza» (Banco Nacional de Costa Rica, 2013). Dicha instancia, bajo el programa BN Desarrollo, brinda importantes oportunidades a la micro, pequeña y mediana empresa. Algunos de los servicios que impulsan el emprendimiento de nuevos negocios o la expansión del actual son los siguientes:

- **Financiamiento para capital de trabajo** (materia prima, pago de mano de obra, etc.), inversión (maquinaria, infraestructura, etc.), inventarios o crédito agropecuario (agricultura, pesca, ganadería y agroindustria).
- **Tarjetas:** BN Desarrollo (para empresas con negocios a nivel local), BN Mujer Empresaria (para mujeres que lideran micro, pequeñas y medianas empresas) y BN Pymex (para empresas orientadas a la exportación).
- **Servicios de apoyo empresarial:** asesoría financiera, capacitación y asistencia técnica, promoción local y fuera del país por medio de ferias empresariales y misiones comerciales, publicidad y apoyo al exportador.

Con el fin de ofrecer servicios de apoyo empresarial el Banco Nacional mantiene una constante articulación con la UNED y otras instancias públicas, para garantizarles una plataforma de capacitación y asesoría a sus clientes o a los clientes potenciales. Por lo tanto, para la Capacitación Inductiva en Producción Orgánica el Banco Nacional aportó parte del capital y facilitó una charla durante el proceso de capacitación.

MAOCO

Es un movimiento social de representación política, intercambio, participación, diálogo y encuentro de actores ligados al sector agropecuario orgánico de Costa Rica (Coomercados solidarios, 2013). Además, ha apoyado proyectos de producción, procesamiento, comercio y consumo de productos orgánicos, incita a la práctica de principios y valores comunes, gestiona alianzas y orienta propuestas de desarrollo alternativo. MAOCO está integrado por productores, consumidores, técnicos y académicos, entre otros actores.

El rol de MAOCO fue apoyar la parte logística de las capacitaciones y realizar la convocatoria de las organizaciones de productores. Además, permitió articular con estudiantes del programa de Trabajo Comunal Universitario (TCU) Comer Orgánico de la Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica (UCR), quienes aportaron en la capacitación y colaboraron en la aplicación del instrumento llamado Caracterización de los agricultores y sus sistemas productivos.

El MAOCO también ayudó a la UNED en la definición de contenidos de la Capacitación Inductiva sobre Producción Orgánica Sostenible, ya que las temáticas seleccionadas respondieron a las necesidades planteadas por los agricultores miembros del MAOCO. De igual manera, esta organización participó activamente en el desarrollo de una charla, en la cual compartió su experiencia como movimiento social y el funcionamiento con los productores.

Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG)

El MAG constituye el ente encargado de promover la competitividad y el desarrollo de la actividad agropecuaria en el país, en armonía con el ambiente y los recursos productivos, y de impulsar la mejora de las condiciones de vida, permitiéndoles a los agentes económicos de la producción la integración al mercado nacional e internacional (MAG, 2013). Además, dicha institución cuenta con el Programa Nacional de Agricultura Orgánica (PNAO), el cual articula acciones para impulsar la investigación y la difusión de resultados hacia los productores.

Cuando inició la Capacitación Inductiva en Producción Orgánica hubo un cambio en la gerencia del PNAO, por lo que la nueva representante tuvo el reto de ir a conocer a la mayor parte de los productores en las diferentes regiones del país, dando a conocer el quehacer de su oficina y facilitando una charla de tipo informativa sobre el trabajo que realizan.

Organizaciones de productores

Las organizaciones de productores afiliadas al MAOCO fueron las beneficiarias del proyecto. Dichas organizaciones se encuentran distribuidas en todo el país como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Nombre de los grupos de productores participantes del proceso productivo y distribución en las diferentes regiones del país

Región del país	Nombre de grupos de productores participantes	Ubicación
Pacífico Norte	Sol Verde y Asociación Agro Orgánica de Guanacaste	Guanacaste
Pacífico Central	MAOPAC	Esparza
Pacífico Sur	ASOPROLA	Río Claro
	MAOSUR	Pérez Zeledón
Huetar Norte	MAOCO HUETAR NORTE	San Carlos
	ASOPROZON y AGRONORTE	Upala
Huetar Atlántico	ARCA	Cariari
	Finca Didáctica Loroco	Talamanca
Valle Central	Feria Verde y APROCO	San José
	ASOPROA	Acosta
	APROZONOC, Brumas y APOT	Cartago

Metodología empleada en el proceso formativo

La vinculación interinstitucional surgió a partir de un continuo trabajo articulado entre la UNED y el Banco Nacional, mediante el cual se ha favorecido a las pymes. A partir de esta coyuntura se desarrolló el proyecto titulado Programa de Formación en Producción Orgánica Sostenible, el cual también vinculó al MAOCO, al MAG y al TCU de la UCR.

El proceso formativo consistió en el desarrollo de una capacitación inductiva sobre agricultura orgánica, el cual se impartió en las diferentes regiones del país. Las temáticas abordadas en cada capacitación fueron definidas en consenso entre las instituciones participantes, las cuales se detallan a continuación:

- **Tema 1. Introducción al proyecto y servicios de extensión.** Consistió en una breve explicación del proyecto y en la presentación de los servicios de apoyo que brinda la UNED a pymes y especialmente al sector agro-empresarial. La duración promedio para el primer tema fue de aproximadamente quince minutos.

- **Tema 2. Situación de la agricultura orgánica.** Dicha presentación estuvo a cargo del MAOCO y del PNAO del MAG. En la presentación del MAOCO se expuso el accionar de dicho movimiento social y se explicó la incidencia política de la organización (reformular la Ley de Desarrollo, Promoción y Fomento de la Actividad Agropecuaria Orgánica y el Reglamento de Agricultura Orgánica), así como la articulación regional del sector. Por otra parte, el PNAO presentó resultados sobre la situación de la agricultura orgánica en Costa Rica, según datos suministrados por las agencias certificadoras e información del censo 2011. Además, informó que actualmente el MAG está trabajando en la elaboración de un Plan de Competitividad de Agricultura Orgánica y en algunos beneficios a los cuales los agricultores orgánicos pueden acceder, tales como la gestión de proyectos de investigación y transferencia del PITA y los Fondos de Transferencia para Reconocimiento a Productor Orgánico (se entregan durante tres años). La duración de esta parte fue de 20 a 45 minutos, dependiendo de las preguntas de los asistentes.
- **Tema 3. Producción orgánica en la región.** Fue abordado por un productor, con el fin de realizar un intercambio de experiencias. No obstante, en la actividad desarrollada en San José no se presentó un productor, sino los administradores de Feria Verde y El Trueque. La duración de esta parte varió de acuerdo con las consultas de los productores, pero se mantuvo en el rango de 20 a 45 minutos.
- **Tema 4. Comercialización.** Proceso o conjunto de actividades necesarias para hacerle llegar los productos al consumidor. Se presentó una explicación sobre el plan de mercadeo. Posteriormente, se realizó una dinámica donde se identificaron limitaciones y debilidades de los sistemas productivos de los participantes, esto con el fin de desarrollar un diagnóstico participativo y plantear para la segunda etapa del proyecto un plan de asesoría técnica adaptado a sus necesidades. Dicha actividad tuvo una duración de 1 hora con 20 minutos.
- **Tema 5. Sistemas de certificación.** Consistió en facilitar una charla sobre el concepto legal de agricultura orgánica, explicar el por qué nace la certificación, tipos de sellos o normas y requisitos para la certificación. Se enfatizó en los sistemas de certificación participativos para comercialización de productos orgánicos a nivel local. La actividad se desarrolló en 1 hora.

- **Tema 6. Servicios de apoyo a las pymes.** Esta presentación estuvo a cargo del Banco Nacional y consistió en brindar información sobre los diversos servicios que ofrece la banca nacional a los productores y facilitar contactos para futuras vinculaciones. Su duración fue de 45 minutos.
- **Tema 7. Análisis de la relación entre agricultura orgánica y seguridad alimentaria-nutricional de la población.** En esta exposición se habló de la importancia del papel de productos orgánicos en la seguridad alimentaria y nutricional, considerando factores como disponibilidad, acceso, consumo y aprovechamiento biológico. Esta charla se impartió únicamente en San José y Cartago.

La capacitación se desarrolló mediante presentaciones de los expositores (tabla 2) y posteriormente se permitió la participación de los productores para que realizaran preguntas, comentarios y sugerencias.

Tabla 2. Nombre de los expositores y participantes del proyecto

Nombre del participante	Institución	Función
Allan Chavarría Chang	UNED	Coordinador Académico
Felicia Echeverría Hermoso	UNED	Capacitación en Comercialización
Carlos Soto Padilla	UNED	Capacitación en Comercialización
Maychoul Pérez Mendoza	UNED	Capacitación en Certificación
Francisco Herrera Chachagua	UCR	Capacitación en Nutrición
Yeudin Sánchez Mesén	Banco Nacional	Pymes verdes Banco Nacional
Yasy Morales Chacón	MAOCO	Coordinación logística y capacitación sobre MAOCO
Miguel Castro Hernández	MAOCO	Capacitación sobre MAOCO
Xinia Lizano Solís	MAOCO	Capacitación sobre MAOCO
María Fernanda Reyes Chin-Wo	MAG	Capacitación sobre Programa Nacional de Agricultura Orgánica y situación actual de la misma
Hunter Johnston Leyer	TCU-UCR	Apoyo cuestionarios
Andrea Induni Vizcaino	TCU-UCR	Apoyo cuestionarios
Pablo Vargas Córdoba	TCU-UCR	Apoyo cuestionarios

Como cierre de la primera etapa del Proyecto de Agricultura Orgánica se realizó un encuentro entre productores y consumidores en el Parainfo Daniel Oduber, en las instalaciones de la UNED, en Mercedes de Montes de Oca, el 19 de setiembre de 2013, en donde se presentaron charlas informativas y de experiencias en proyectos orgánicos. Además, se contaba con stands de exposición y venta de alimentos orgánicos, tales como productos frescos y con valor agregado.

Reflexión e interpretación crítica

Vinculación de actores. La vinculación interinstitucional surgió a partir de un trabajo articulado entre la UNED y el Banco Nacional para el apoyo a pymes; este trabajo interinstitucional se viene consolidando desde hace cuatro de años con el Sistema Banca de Desarrollo y las líneas de crédito BN Mujer, los cuales apoyan iniciativas de emprendedurismo con diferentes poblaciones, en diferentes zonas del país. No obstante, al ser la agricultura orgánica un motor de desarrollo sostenible para el país y eje fundamental para la mitigación y adaptación del cambio climático, las instituciones descritas anteriormente y el MAOCO apostaron a la implementación de un nuevo proyecto que fortaleciera este sector.

Dicha iniciativa permitió aclarar temáticas solicitadas por los productores, generar espacios de discusión e informar sobre los servicios de apoyo que ofrecen distintas instituciones gubernamentales. El incrementar las capacidades de los productores mejora sus condiciones y permite la inclusión en un entorno competitivo.

Mediante este tipo de acciones se pretende el fortalecimiento del MAOCO, para mejorar la participación de productores, técnicos, académicos y consumidores en este movimiento social. Al posicionarse el MAOCO como movimiento líder podrá incrementar en los mercados la oferta de productos orgánicos de calidad, implementar redes regionales de intercambio de conocimiento y productos, articular esfuerzos interinstitucionales que contribuyan al sector y muchos otros beneficios. El fortalecimiento del capital social en torno a la organización y acción colectiva permite enfrentar adversidades y desequilibrios de poder existentes en los mercados (Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, 2012).

Actualmente, el MAOCO está pasando por una crisis debido a problemas financieros, los cuales se traducen en un menor acercamiento a las comunidades, poca promoción y articulación con otras instancias públicas y privadas. No obstante, el Proyecto de Agricultura Orgánica Banco Nacional-UNED-MAOCO ha impulsado dicho movimiento social.

Durante la primera etapa del proyecto el MAOCO presentó su experiencia y funcionamiento como movimiento social. Así como también en el proceso de discusión algunos productores hicieron un llamado a la unión en la búsqueda de fortalecer al movimiento. Por otra parte, a partir de este proceso formativo surgió un convenio de cooperación entre el MAOCO y la UNED, con el fin de seguir desarrollando proyectos que promuevan la seguridad alimentaria.

La cultura organizacional de las instituciones participantes permitió el desarrollo fluido del proyecto, debido al respeto mutuo, la cohesión de grupo, el compromiso con las metas, el liderazgo y la coordinación horizontal. La toma de decisiones se centró en los responsables directos del proyecto, lo cual facilitó el proceso. No obstante, se presentaron deficiencias en la comunicación asertiva con la secretaria del MAOCO, quien renunció de forma inesperada a inicios de agosto.

Una de las mayores limitantes del proceso formativo fue la convocatoria, la cual estaba a cargo del MAOCO, y con la renuncia de la secretaria se afectó aún más. Por lo tanto, la UNED, con apoyo del TCU de la UCR, asumió esta labor. Para futuras acciones se recomienda involucrar al personal de los centros universitarios de la UNED y las Oficinas Regionales del MAG, ya que tienen un mayor conocimiento de sus comunidades e incluso una mayor convocatoria en cada una de sus zonas.

La UNED, como coordinador académico del proceso, contrató a los panelistas de la capacitación, lo cual generó desconformidad en el MAOCO, ya que existía la expectativa de que los facilitadores contratados fueran personas del movimiento. Algunos de los criterios de selección utilizados por la UNED fueron la innovación y actualización de los temas sugeridos, el diseño metodológico propuesto de carácter participativo y la iniciativa mostrada.

Por otra parte, los estudiantes del Trabajo Comunal Universitario de la UCR denominado Comer Orgánico fortalecieron el proceso, debido a su participación activa en las actividades de capacitación, mediante el registro de acontecimientos, la aplicación de instrumentos, la grabación de videos y la realimentación en algunos de las sesiones de capacitación en donde recordaban lo que habían planteado algunos otros productores en regiones ya visitadas. Sin embargo, el ingreso a lecciones del segundo semestre en la UCR disminuyó su participación. Los estudiantes de TCU pertenecían a las carreras de psicología, comunicación colectiva y antropología.

Este tipo de iniciativas favorece el vínculo universidad-sociedad, del cual se benefician ambos. La universidad se beneficia mediante la sensibilización social de sus académicos y estudiantes, mantiene un acercamiento con la realidad social

que renueva el currículo académico, permite identificar vacíos de conocimiento para realizar investigaciones, entre otros. Mientras que la sociedad se beneficia de la transferencia tecnológica, la articulación con otros actores y la generación de capacidades en los individuos, etc.

El desarrollo de espacios de discusión entre los productores y las organizaciones les permitió a las instituciones informar sobre los apoyos que ofrecen al sector y sirvió para que los productores realimentaran a las instancias sobre las problemáticas y necesidades que viven, con el fin de que los servicios se adecúen a estas. Además, las instituciones lograron recabar información en un banco de datos de actores locales y segmentación del sector.

No obstante, dicho espacio permitió la expresión de reclamos directos de productores a las instancias participantes. Por ejemplo, se quejaron de la academia, indicando que toman información la cual no es devuelta a la sociedad. Además, algunos denunciaron acciones de ineficiencia y posibles actos de corrupción en el MAG. Dichas críticas incitan a una reflexión a lo interno de cada institución y a realizar esfuerzos futuros para evitar este tipo de acciones.

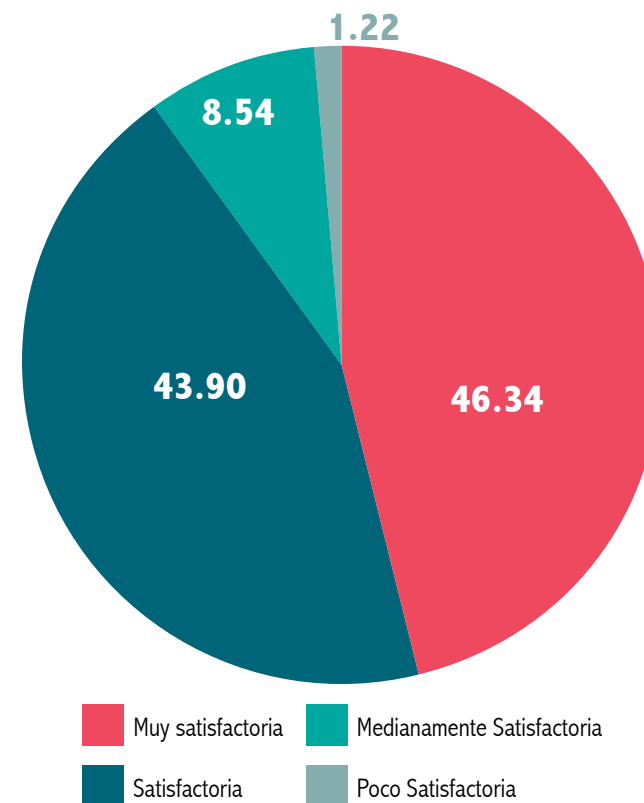
Efectividad metodológica

Con el fin de evaluar los alcances y el grado de satisfacción de los productores con la Capacitación Inductiva en Producción Orgánica se construyó un instrumento cuyos resultados reafirman el éxito del proceso. Un 90,2% de los participantes considera que las temáticas escogidas para desarrollar en la capacitación fueron muy satisfactorias o satisfactorias (figura 1) y un 86,6% indica que los contenidos de las temáticas fueron muy satisfactorios o satisfactorios (figura 2).

Por ejemplo, la inclusión del tema de los productos ofrecidos por el Banco Nacional generó expectativa en la mayoría de los productores. Por otra parte, este tipo de actividades permite la sensibilización del sector bancario como resultado de la interacción con los micro y pequeños empresarios, ya que les da la oportunidad de conocer sus características y necesidades para adecuar los servicios que brindan.

Además, la Charla de Seguridad Alimentaria y Nutricional facilitada por el nutricionista Dr. Francisco Herrera fue de gran interés para los participantes, debido a que les proporcionó información científica sobre la diferencia nutricional entre productos orgánicos versus convencionales. Este tipo de documentación debe ser difundida entre los productores y consumidores, ya que es una estrategia de

Figura 1. Grado de satisfacción de los beneficiarios con respecto a las temáticas escogidas para desarrollar en la Capacitación Inductiva en Producción Orgánica.

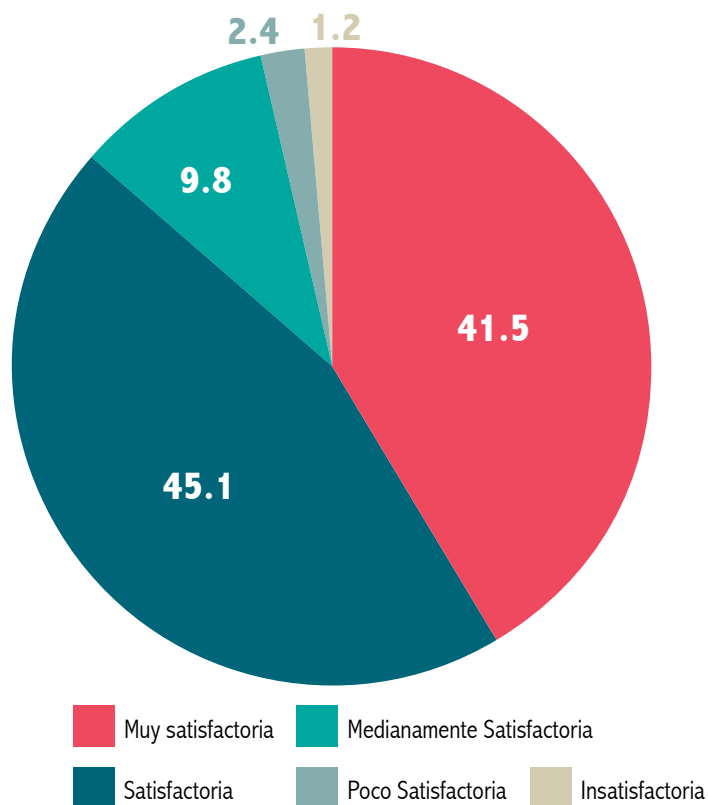


comercialización y una forma de convencimiento de que la producción sostenible es también más sana.

Durante la exposición de certificación se expuso como alternativa promisoría la certificación participativa, la cual resultó innovadora para algunos de los participantes. Dicha alternativa traería múltiples beneficios tanto a nivel de acceso e intercambio en mercados como en la articulación entre productor y consumidor.

También, en la capacitación inductiva se presentó como una necesidad la incorporación de los productos orgánicos a los mercados institucionales, ya que estos representan una alternativa sostenible de comercialización. Algunos ejemplos son los comedores escolares, los CEN-CINAI, los hospitales, los Centros de Adaptación Social, las redes de cuidado, entre otros.

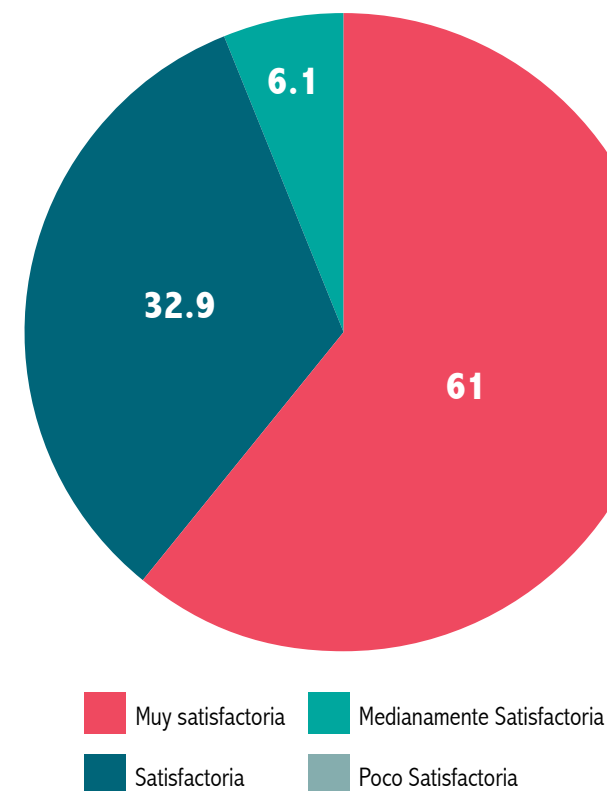
Figura 2. Grado de satisfacción de los beneficiarios con respecto a los contenidos de las temáticas y experiencias.



Con respecto a la disposición y actitud de los expositores u organizadores del proceso formativo, un 98,8 % de los beneficiarios la describe como muy satisfactoria o satisfactoria (figura 3). Además, un 98,8 % de los participantes indica que la información y contactos facilitados son útiles para su negocio.

La metodología utilizada en la Capacitación Inductiva (es decir, una capacitación introductoria) en Producción Orgánica fue de carácter participativo en algunas ocasiones y expositivo en otras. No obstante, siempre se respetaron los espacios de discusión, los cuales permiten la construcción del conocimiento, ya que según las palabras de Freire (1970), citado por Neves Desmarais (2011, p.11), «nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo».

Figura 3. Grado de satisfacción de los beneficiarios con respecto a la disposición de las personas expositoras u organizadoras.



Dicha metodología permitió una transmisión recíproca del conocimiento entre participantes y facilitadores, de la que se favorecieron tanto los productores como las instituciones involucradas. Los productores adquirieron información indispensable sobre oportunidades de apoyo y aspectos técnicos fundamentales para la competitividad de sus negocios. Y las instituciones se realimentaron al conocer las experiencias, características y necesidades del sector agroempresarial, con el fin de adaptar su accionar a estas. Además, esta metodología permitió un intercambio de conocimiento entre productores de una misma región y permitió alianzas entre ellos, tal es el caso de productores de Esparza, Talamanca y Acosta.

El respeto a los saberes de los productores y su protagonismo durante el proceso formativo fue piedra apical, lo cual facilitó la crítica y reflexión de todos

los actores participantes. Esto permitió identificar, analizar y buscar soluciones a las problemáticas que vive actualmente el sector.

Las problemáticas priorizadas por los productores fueron la planificación de la producción, los requisitos y sistemas de certificación, la nutrición, el uso de las TIC y la gestión y el acceso a mercados y procesos de financiamiento. Razón por la cual durante la segunda etapa del proceso formativo dichas temáticas serán abordadas.

Con base en las recomendaciones de los productores participantes del proceso formativo, durante la segunda etapa se trabajará en las temáticas descritas anteriormente desde sus fincas, mediante métodos pedagógicos participativos y prácticos. Esta relación entre la teoría y la práctica permite la comprensión y el desarrollo de saberes. Además, hace del productor un sujeto activo en la producción del conocimiento, fomenta la curiosidad, criticidad y transformación social.

Conclusiones y recomendaciones

La vinculación de actores para el apoyo del sector agro-empresarial es fundamental para la economía y la seguridad alimentaria del país, así como el trabajo articulado que maximiza los recursos y potencia el accionar institucional. La vinculación de actores se sustenta en relaciones de respeto mutuo, cohesión de grupo, compromiso con las metas, liderazgo y coordinación horizontal. Algunas de las limitantes de articulación en esta experiencia fueron la comunicación asertiva con el MAOCO y la convocatoria de los beneficiarios. Para mejorar la convocatoria en la próxima etapa y futuras acciones se recomienda involucrar al personal de los centros universitarios de la UNED y las Oficinas Regionales del MAG.

El desarrollo de espacios de discusión entre actores del sector agroempresarial permitió aclarar temáticas solicitadas por los productores, compartir experiencias e informar sobre los servicios de apoyo que ofrecen distintas instituciones gubernamentales. También los productores realizaron una autocrítica de su accionar, puesto que en algunas ocasiones se espera que las instituciones resuelvan los problemas, e instaron a la unión, al liderazgo, a la autodeterminación y al empoderamiento.

Además, este espacio de discusión sirvió para que los productores realimentaran a las instancias con las experiencias, las problemáticas y las necesidades que viven, con el fin de que los servicios se adecuen a estas. Por otra parte, indujo la expresión de reclamos directos de productores a las instancias participantes, lo cual les permitirá realizar mejoras.

Los participantes del proceso formativo mostraron un importante grado de satisfacción con las temáticas desarrolladas en esta primera etapa, lo cual se debe a que la definición se basó en diagnósticos previos. Razón por la cual la segunda etapa dará seguimiento a las temáticas identificadas como problemas prioritarios durante la Capacitación Inductiva en Agricultura Orgánica. Además, los productores recomendaron desarrollar la segunda etapa formativa desde sus fincas, mediante métodos pedagógicos participativos y prácticos. Por otra parte, los coordinadores del proyecto identificaron la necesidad de involucrar a los jóvenes de la familia productora en las acciones formativas y continuar involucrando a estudiantes de las universidades.

Referencias

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1977). Ley de Creación de la Universidad Estatal a Distancia. La Gaceta n.o 50. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/academica/index.php/cidreb/cidi/normativa-universitaria>
- Banco Nacional de Costa Rica. (2013). Misión y visión. Recuperado de <http://www.bncr.fi.cr/BNCR/PDF/BNCR%20-%20Mision%20Vision.pdf>
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. (2012). Vinculación de territorios rurales a mercados dinámicos. Crecimiento con mayor inclusión. Recuperado de <http://www.rimisp.org/wp-content/uploads/2013/03/N4-Policy-brief-Vinculacion-Territorios-Rurales-Mercados-Dinamicos.pdf>
- Coomercados Solidarios. (2013). MAOCO. Recuperado de <http://www.coomercadosolidarios.org/leer.php/8930614>
- Ministerio de Agricultura y Ganadería. (2013). Misión, visión, objetivo y programación. Recuperado de <http://www.mag.go.cr/acercadelmag/>
- Neves, M. (2011). O método Paulo Freire e as contribuições político-pedagógicas para a educação brasileira. Recuperado de http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3441/FPF_PTPF_21_008.pdf
- Universidad Estatal a Distancia. (2013). Misión y visión de la UNED. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/index.php/rectoria/myv>

Las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social: Un espacio para múltiples aprendizajes



Laura Paniagua Arguedas

Licenciada en Sociología de la Universidad de Costa Rica y Máster en Vivienda y Equipamiento Social del Programa de Posgrado en Arquitectura de la Universidad de Costa Rica. Docente e investigadora y miembro del equipo de acompañamiento de las Iniciativas Estudiantiles de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.

 laupanarg@gmail.com



Resumen

Las Iniciativas Estudiantiles son una forma de gestión de la Vicerrectoría de Acción Social a través de proyectos que constituyen procesos pedagógicos que buscan apoyar la formación profesional de los estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Son proyectos de la comunidad estudiantil que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las personas en sus comunidades.

Esta sistematización de experiencias presenta las vivencias y los principales aprendizajes de los estudiantes participantes y del equipo de acompañamiento de las Iniciativas Estudiantiles en el periodo 2012-2013, con énfasis en el aspecto pedagógico de los proyectos de acción social, ubicándolos en el espacio universitario.

Los objetivos de la sistematización son tres. Primero, recuperar parte de las experiencias de las primeras dos generaciones de Iniciativas Estudiantiles para comprender nuestras propias prácticas y mejorarlas. Segundo, potenciar el intercambio de aprendizajes entre las personas que han trabajado en Iniciativas Estudiantiles de cara a futuros proyectos de acción social. Y, tercero, brindar insumos para visibilizar el importante lugar a nivel institucional que tienen las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social, como un espacio que construye, con la creatividad y la fuerza de la comunidad estudiantil, entornos para el aprendizaje y el crecimiento social de las comunidades y de la universidad.

Se brindan reflexiones para el quehacer de la acción social sobre la construcción de conocimiento a través de la práctica, la importancia del reconocimiento a estos proyectos estudiantiles, las dificultades en cuanto a la comunicación y el trabajo en equipo y frente al adulto-centrismo.

Palabras clave: Proyectos estudiantiles, sistematización de experiencias, jóvenes, procesos pedagógicos, aprendizajes

Abstract

Student initiatives are handled by the Vice Presidency of Social Action through projects that include teaching processes to support the professional training of students of the Universidad de Costa Rica. These are student community projects that help improve the quality of life of the people in their communities.

This systematization presents the experiences and main lessons learned by the participating students and the student initiative support team in the 2012 - 2013

period and emphasizes the teaching aspect of the social action projects within the university framework.

The systematization had three objectives. The first was to collect part of the experiences of the first two generations of student initiatives to understand our own practices and improve them. The second was to promote the sharing of lessons learned among those who have worked on student initiatives for the benefit of future social action projects. Finally, the third was to provide inputs for demonstrating the importance of social action student initiatives for the institution, as a space for building, with the creativity and vigor of the student community, opportunities for learning and social growth in the communities and the university.

Reflections are given for social action work on the construction of knowledge through practice, the importance of recognizing these student projects, and the difficulties related to communication, teamwork, and adultcentrism.

Keywords: Student projects, experience systematization, youth, teaching processes, learning

Introducción

Las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social son una forma de gestión de la Vicerrectoría de Acción Social, dirigida desde la sección de Trabajo Comunal Universitario, a través de procesos pedagógicos que pretenden apoyar la formación profesional de los estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Además. Constituyen un espacio para el respaldo de los proyectos de la comunidad estudiantil, los cuales contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las personas en sus comunidades.

Las Iniciativas Estudiantiles de la Vicerrectoría de Acción Social nacieron ante la petición de la comunidad estudiantil de ampliar los espacios destinados a apoyar sus inquietudes, propuestas y aportes en el campo de la acción social, por ende, desarrollan sus actividades con el apoyo de la Vicerrectoría de Acción Social en la formulación, la gestión y el desarrollo de los procesos.

Esta sistematización recupera el proceso de la experiencia de los estudiantes participantes y el equipo de acompañamiento de las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social.

La experiencia sistematizada se centra en los principales aprendizajes de estos proyectos para un grupo de estudiantes y para el equipo de acompañamiento. Con ello se hace énfasis en el aspecto pedagógico, en el cual se da la construcción de

conocimiento a través de la práctica en los proyectos de acción social ubicándonos en el espacio universitario.

En las sesiones de discusión de esta experiencia participaron las siguientes compañeras y compañeros: Belkis Morales Quesada, Alberto Borge Araya, Mariela Agüero Barrantes, Miguel Gamboa Gamboa, Zaira Romero Fallas, Edgar Hernández Somarriba, Adrián Solís Rojas, Carolina Sánchez Hernández, Fernanda Chaves Zúñiga, Leyla Vargas Zaxar (asistente), Justine Vargas Salazar (asistente), Sergio Nix (joven de la comunidad de Los Cuadros), Ruth Taylor Zúñiga y Laura Paniagua Arguedas. Cabe destacar que el grupo se conforma principalmente por estudiantes involucrados en las Iniciativas Estudiantiles del año 2013. Sin embargo, en la experiencia de algunas personas participantes y del equipo de acompañamiento de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social se recupera la experiencia de este espacio, vigente desde el año 2011.

También es importante indicar la participación de otros estudiantes a través de sus comentarios y reflexiones, tanto en reuniones como a través de un cuestionario que distribuimos para conocer algunas de sus observaciones sobre los procesos llevados a cabo en Iniciativas Estudiantiles. Laura Solera Thomas, Daniela Muñoz Alvarado y Diana Aguilar Chaves participaron por medio de entrevistas y contribuyendo en la creación de uno de los materiales sobre los aprendizajes.

Se realizaron entrevistas a las personas pertenecientes al equipo de Iniciativas Estudiantiles: Eugenia Boza Oviedo, directora de la sección Trabajo Comunal Universitario; Dorys Mercado Calero, gestora presupuestaria; Hugo Elizondo Salazar, asistente de TCU y participante en Iniciativas Estudiantiles (2012); Ruth Taylor Zúñiga, secretaria; y Liliana Monge Sánchez, ex directora de la sección Trabajo Comunal Universitario.

La sistematización busca alcanzar tres fines: el primero, recuperar parte de las experiencias de las primeras dos generaciones de Iniciativas Estudiantiles (2012-2013), pues interesa comprender nuestras propias prácticas y mejorarlas. El segundo de los fines corresponde al intercambio de aprendizajes entre las personas que han trabajado en Iniciativas Estudiantiles durante estos dos años, y en el futuro con otros proyectos de acción social y de Iniciativas Estudiantiles. Finalmente, el tercer objetivo es brindar insumos para visibilizar el importante lugar a nivel institucional que tienen las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social, como un espacio que construye, con la creatividad y la fuerza de la comunidad estudiantil, entornos para el aprendizaje y el crecimiento social de las comunidades y de la universidad.

Metodología utilizada

En esta sistematización se contó con variedad de voces y la participación de muchas personas. En poco tiempo, las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social han generado gran cantidad de material, mucho del cual aún debe ser revisado para mejorar los productos de esta sistematización.

Se contó con gran variedad de fuentes de información (informes, reportes, presentaciones, fotografías, videos, folletos, desplegables, bases de datos, afiches, etc.) de las cuales se tuvo que priorizar para un primer acercamiento y para asimilar la metodología de sistematización de experiencias, que es de gran riqueza.

Se consiguió más información y se establecieron procesos de reconstrucción y reflexión crítica por medio de talleres que fueron grabados en audio. Se realizaron cuatro en total, los sábados en las siguientes fechas: 3, 24 y 31 de agosto y el 7 de setiembre en la Universidad de Costa Rica.

Un aspecto importante por destacar es que esta experiencia de sistematización fue utilizada para capacitar al grupo de estudiantes en la metodología de la sistematización de experiencias, con el fin de emplearla para sus respectivos proyectos. Esto fue muy valorado por los estudiantes que tienen interés en profundizar aún más al respecto. A la vez que contribuyeron con el proceso de sistematización, protagonizaron el proceso de sistematización para iniciativas y utilizaron insumos para recuperar y analizar críticamente los procesos que llevan a cabo en sus proyectos.

Se realizaron entrevistas, tanto a estudiantes que participaron en las Iniciativas Estudiantiles 2012 y 2013 como a personas del equipo de acompañamiento de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social.

Además, se aplicó un Cuestionario de balance a las Iniciativas Estudiantiles, que fue completado por doce proyectos en el 2013.

El trabajo de sistematización se desarrolló en buena medida en talleres los días sábados, a los cuales se invitó a participar a la totalidad de estudiantes involucrados en Iniciativas Estudiantiles de Acción Social. A la convocatoria asistieron alrededor de doce personas, que aportaron con sus experiencias a la construcción de reflexiones sobre este proceso. En cada reunión estuvieron presentes de seis a ocho personas en cada una de las fechas.

En cada taller se dio un espacio para presentarse. Luego se trabajaron los temas con dinámicas de educación popular, a través de la construcción colectiva y la

reflexión crítica. Se brindó un almuerzo bastante delicioso que resultó estimulante para el grupo.

La pregunta central que guía esta sistematización es ¿cuáles son las relaciones entre las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social y la construcción de conocimiento?

Algunos de los temas o las preguntas que guían el trabajo son las siguientes:

¿Qué es y para qué sirve la sistematización de experiencias?

¿Para qué sistematizar experiencias?

- Detalles del plan de sistematización propuesto: revisión de la metodología.
- Distribución de tareas entre las personas participantes de la sistematización.
- Reconstrucción histórica inicial.

¿Qué elementos son centrales para esta sistematización?

- Momentos históricos fundamentales para Iniciativas Estudiantiles.
- Momentos de aprendizaje significativo en nuestras experiencias.

Construcción de materiales ¿Qué haremos y para quién?

- ¿Por qué hicimos así el proyecto?
- ¿En qué sentido la experiencia de Iniciativas Estudiantiles nos marcó y marcó a los estudiantes y a las comunidades?
- ¿Cuál es el cambio fundamental que este proceso ha generado?
- ¿Cuáles fueron las principales contradicciones que se dieron en el proceso?
- ¿Cómo nos sentimos en esta sistematización?

Se realizaron grabaciones de las entrevistas y un video. La sugerencia dada por el grupo es que estos materiales pueden ser utilizados en cortos para radio y un video, para su divulgación en los medios de comunicación universitarios. Se sugiere ver la posibilidad con la Oficina de Divulgación de realizar un pequeño video para una segunda parte.

Se alcanzó a revisar críticamente el trabajo en el taller y el proceso en la experiencia de Iniciativas Estudiantiles. Se planteó presentar los resultados en el Encuentro Logros y Aprendizajes 2013.

Las personas participantes valoraron el ambiente de trabajo, las dinámicas utilizadas, las reflexiones sobre la acción social y la construcción de materiales y productos.

Entre las dificultades que se tuvo para el proceso estaba que al comenzar en agosto nos encontramos en un momento difícil del semestre, que al parecer no fue el más adecuado para invitar a estudiantes a participar. Por ello, y por otras múltiples ocupaciones, la asistencia fue intermitente. No se pudo mantener el grupo inicial. Una posibilidad que tal vez hubiera resultado era planear las reuniones cada quince días, para que no se dieran tan continuas, y haber tenido tiempo para procesar las reflexiones de cada sesión con calma para utilizarlas en la siguiente. Se trata de un elemento que puede servir para futuras experiencias de este tipo.

Con los materiales recolectados se comenzó un proceso de revisión y transcripción. Luego se clasificó la información obtenida en categorías de trabajo, según las temáticas que emergieron y que eran constantes en los relatos.

Constantemente se hicieron consultas al libro base del curso, escrito por Óscar Jara, La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles (2012), con el objetivo de ir clarificando los pasos a seguir.

Vía correo electrónico se mantuvo comunicación con las personas participantes enviando las minutas de cada sesión y los materiales que se fueron produciendo. Algunas personas fueron muy generosas al enviar por ese medio los materiales recolectados.

Historia del proceso de la experiencia

Para esta sistematización se parte del punto de aclarar que en Iniciativas Estudiantiles de Acción Social confluyen múltiples procesos, el espacio de Iniciativas Estudiantiles tiene su historia, lo mismo que cada proyecto y cada persona involucrada. Sin embargo, ante la limitación de tiempo para la realización de esta sistematización, solo se toma en cuenta la historia en el marco de dos momentos:

- El contexto en el que surgen las Iniciativas Estudiantiles.
- La historia de Iniciativas Estudiantiles en el campo pedagógico.

Iniciativas Estudiantiles de Acción Social surgió en un momento importante para la población y el movimiento estudiantil. Luego de la desesperanza que desencadenó la cuestionada derrota de la posición del no ante el referéndum sobre el Tratado de Libre Comercio entre Centroamérica, República Dominicana y Estados Unidos (CAFTA, por sus siglas en inglés) en el año 2009, se vivió un período de tristeza en el campo de lo político alternativo y una sensación de temor y limitaciones a la imaginación colectiva. Posteriormente, los movimientos sociales vuelven a tomar fuerza y a levantarse para oponerse a situaciones de

peligro para la naturaleza, oponiéndose a la instauración de una mina a cielo abierto en Crucitas, y ante la amenaza a la seguridad social, en defensa de la Caja Costarricense del Seguro Social.

Puede decirse que cada proyecto se desarrolla en un contexto histórico particular que implica el acercarse a la comunidad, establecer vínculos con su gente, construir propuestas con la misma, promover la participación en las actividades, tener en cuenta el contexto local y los cambios que afectan a la población y a los estudiantes.

Como característica relevante, las primeras Iniciativas Estudiantiles han concentrado sus esfuerzos en temáticas de preocupación para las generaciones jóvenes actuales: la protección del ambiente, técnicas alternativas de agricultura, la organización social, la reducción de la inequidad, el mejoramiento del espacio comunal, el arte, la educación, la recuperación de la memoria histórica y cultural, la salud.

Las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social cuentan con poco más de dos años de existir. Su origen remite al año 2011, cuando se dieron las condiciones adecuadas para que la inquietud señalada por los estudiantes de contar con un espacio para desarrollar sus propios proyectos se concretara. Esta idea, expresada en el campamento organizado por la sección de Trabajo Comunal Universitario en el 2010, constituyó el germen para una gran propuesta. El campamento era parte de una investigación denominada La vivencia del TCU por un sector de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica entre el 2009 y el 2010 (2011), cuyo objetivo central fue fortalecer el Trabajo Comunal Universitario a partir del diagnóstico de las experiencias en el mismo con la población estudiantil. Tal como lo señaló Lilibiana Monge:

El impulso del proyecto fue un momento de mucha emoción y esperanza. En lo personal, concretar las Iniciativas Estudiantiles significó un logro destacado pues de alguna manera el proyecto recuperaba aprendizajes colectivos que el equipo de TCU venía reafirmando desde algunos años atrás. Por ejemplo, la necesidad de dar más participación a las y los estudiantes en el proceso de formulación de un proyecto de Acción Social, de implicarlos éticamente más allá de la mera ejecución. Sabíamos, que las mejores experiencias de trabajo comunitario eran aquellas que habían sido apropiadas desde un inicio por los propios estudiantes, así que teníamos la certeza de que las Iniciativas Estudiantiles eran pertinentes. También sabíamos que existía en la población de estudiantes, la energía y la voluntad para sumarse a la convocatoria, que solo había que abrir la puerta...

Debe destacarse que fue la inquietud planteada por la comunidad estudiantil la que condimentó la idea, así lo expuso Eugenia Boza:

Iniciativas nace de un proceso pensado, un proceso formal, un proceso que nosotros llevamos, no fue que alguien nos dijo que hiciéramos, es un proceso que nace de reflexiones de Trabajo Comunal, de reflexiones de los estudiantes, de esa gran investigación. Cuando a los estudiantes se les pregunta cómo le fue en TCU, qué más quisiera aparte de eso, todos los estudiantes, los 700 estudiantes que se entrevistaron, los de Seminario de Realidad Nacional, los estudiantes en el campamento, esa siempre fue como una constante: «sí, pero algo más», esa opción está bien, tiene que continuar, tiene que seguir creciendo, es parte de la vida de nosotros, pero algo más.

Entre los resultados encontrados en la investigación destacó la necesidad de que la acción social continúe siendo parte del currículo, así como la solicitud de profundizar su participación en la acción social universitaria, más allá de realizar 300 horas de TCU.

Ante esta inquietud de los estudiantes, y bajo el antecedente de los Fondos Concursables para el Fortalecimiento de la Relación Universidad-Sociedad, que para el momento del lanzamiento de Iniciativas Estudiantiles contaba con cinco años de existencia, dirigidos al concurso de los proyectos de docentes de la universidad. Con una estrategia similar, Iniciativas Estudiantiles comenzó como un concurso por el apoyo académico y financiero a propuestas gestionadas por estudiantes. Al respecto Lilibiana Monge indicó lo siguiente:

Algo central de la experiencia inicial fue que teníamos muy claro que el proyecto iba a encontrar resistencia principalmente en los sectores más conservadores. Sabíamos que la iniciativa no iba a ser muy bien recibida por la sensibilidad adulto-céntrica y no nos equivocamos, efectivamente fue así. Pero como ya sabíamos a lo que nos enfrentábamos, plantear un buen proyecto se convirtió en un desafío académico y político. Finalmente, logramos el apoyo institucional y eso nos llenó de satisfacción profesional, pero también personal.

Por eso, los proyectos de Iniciativas Estudiantiles fueron construidos a partir de la creatividad de jóvenes que apostaron a un sueño junto con las comunidades, se dieron el espacio para construir un proyecto a partir de ese sueño, lucharon por el mismo y se esforzaron por llevarlo a la acción. Y es que las ausencias algunas veces son las más difíciles de percibir, como lo expresó Eugenia Boza:

Si vos te pones a ver los estudiantes están muy poco en la administración, los estudiantes están, pero en las áreas de docencia, recibiendo clases, participando desde sus clases, muy poco desde los cursos de investigación y absolutamente muy poco desde los procesos de Acción Social.

Las personas que han propuesto iniciativas tuvieron la experiencia de ser estudiantes, ser jóvenes y acercarse a los procesos de acción social, muchas veces como asistentes o como docentes jóvenes, comenzando por comprender los procesos de la Vicerrectoría. Esto ha sido central en la creación de Iniciativas Estudiantiles, pues es parte de la experiencia misma que enfrenta la comunidad estudiantil en la universidad, pero esta vez frente a procesos en los cuales es crucial la vinculación entre lo administrativo y el trabajo de campo para la realización de los proyectos.

Debe señalarse también que la mayor parte de las personas que han levantado este proyecto han sido mujeres, lo cual también habla del involucramiento por género en la acción social y en el establecimiento de espacios para el trabajo con comunidades. La sensibilidad presente en el origen de Iniciativas Estudiantiles está entonces marcada por una comprensión de las dificultades que enfrenta la población joven y las mujeres para legitimar sus propuestas. Al mismo tiempo evidencia la lucha crucial por los espacios emprendida por estos grupos para validar sus esfuerzos y abrir espacios de cambio. Así lo señaló Eugenia Boza:

Fue una propuesta que al principio se acogió súper bien. Se nos dio toda la posibilidad de crear, de organizarnos, de proponer y de llevarla a cabo (...) esa apertura, esa posibilidad de hacer muchas cosas fue muy hermosa, siempre hay sentimientos de doble cara, fue un cansancio absoluto, fue una trabajada terrible, no se cumplen horarios, no hay salario que alcance para pagar eso, fue trabajar día y noche, fines de semana, y además, hacer nuestro trabajo cotidiano en la Vicerrectoría (...) sabíamos que era una idea que si proponíamos iba a significar mucho sacrificio, recuerdo que reunimos al equipo y preguntamos, vamos a hacer esto, quién se apunta a trabajar, y dos personas dijeron que sí, dos personas dijeron que no. Eso fue muy aleccionador, somos trabajadores y trabajadoras, estamos aquí en una jornada laboral, y esto no es un asunto de nos sacrificamos todos, y tampoco es que la gente no cree en este tipo de cosas, es que hay condiciones distintas, y si nosotras teníamos la posibilidad de sacrificar nuestra parte familiar, de estudio o la vida personal por una propuesta laboral, bueno hay gente que no, y también es respetable.

Iniciativas Estudiantiles se ha venido convirtiendo en un proyecto institucional en corto tiempo, esto implica levantar una propuesta desafiante y diferente, lo cual tiene sus implicaciones tanto estructurales como subjetivas. En palabras de Liliana Monge:

Teníamos claro que cumplir nuestro plan de trabajo implicaba mucha tensión y una sobrecarga laboral, no obstante, sentíamos un compromiso ético y político muy fuerte con el proyecto y por eso asumimos la tarea. En este sentido, más que salir mal, lo que ocurrió fue que al principio todo se juntó y tuvimos que correr mucho, eso generó mucha angustia. Pero realmente en el contexto en que surgió Iniciativas Estudiantiles, no podría haber sido de otra forma, es decir, hasta la angustia estaba prevista y era parte de la experiencia.

Se conceptualizó y operacionalizó la propuesta. De una forma muy rápida se invitó a un primer concurso en noviembre de 2011. La convocatoria sobrepasó las expectativas iniciales y se recibieron alrededor de 70 proyectos, tanto individuales como colectivos, de los cuales fueron seleccionados 33 por medio del dictamen realizado por docentes, asesores de Trabajo Comunal Universitario y otras personas de la Vicerrectoría de Acción Social que se comprometieron voluntariamente a participar.

Un proceso que es recordado con cansancio e incertidumbre tuvo una respuesta amplia de la comunidad estudiantil con sus proyectos, de gran calidad y compromiso social: «Me sentí muy contenta de comprobar empíricamente que nuestras reflexiones e intuiciones no estaban tan alejadas de la realidad: ¡muchos estudiantes querían hacer Acción Social!» (Monge).

En febrero del año 2012 se conformó un equipo de apoyo para Iniciativas Estudiantiles, conformado por Laura Paniagua, coordinadora académica, Dorys Mercado, encargada de gestión presupuestaria, y Ruth Taylor, secretaria. Este equipo logró consolidar una dinámica de trabajo que facilitó la ejecución del primer grupo de proyectos y fue construyendo las bases para los cambios necesarios para una óptima realización del trabajo. El esfuerzo fundamental se concentró en potenciar la primera gran experiencia de Iniciativas Estudiantiles, facilitando una estructura para el trabajo de los proyectos que apoyara la gestión de los mismos.

El trabajo del primer año de proyectos estuvo lleno de satisfacciones, pues la mayor parte de los mismos culminaron el año con inigualables procesos y aprendizajes para todas las personas involucradas, desde el personal administrativo

hasta las comunidades, y fundamentalmente los estudiantes. Al respecto, Liliana Monge recuerda lo siguiente:

La emoción y la satisfacción que me genera este proyecto, aún no se me pasa... Para mí es un gran orgullo que el proyecto continúe y que haya podido enfrentar las dificultades para continuar generando espacios de aprendizaje más diversos y más «vivos» que las aulas universitarias. Iniciativas Estudiantiles logró que algo se rompiera en la gramática universitaria...

En mayo de 2012 se dio el cambio en las autoridades universitarias. Con esto la nueva administración revisó los procedimientos que venían realizándose en Iniciativas Estudiantiles. Si bien con el paso del tiempo se introdujeron modificaciones y ajustes que han sido claves para mejorar la dinámica de los proyectos, la forma en la que se comenzó con este proceso provocó temores y tensión en el equipo de Iniciativas Estudiantiles, pues la sensación que predominaba hacia el grupo y hacia la propuesta era de cuestionamiento, de énfasis en eliminar más que en construir y de desconfianza hacia lo que se había venido haciendo, tal como lo señaló Ruth Taylor:

Primero era la credibilidad, que se pudiera quedar, y para mí eso fue muy fuerte (...) como Iniciativas era muy nuevo, ¿que si funciona? que, si es viable o no es viable, yo sentí como cierto desprecio hacia Iniciativas Estudiantiles, hacia lo que hacen los estudiantes.

Un momento central en esta dinámica fue la disposición de que Iniciativas Estudiantiles se amparara bajo las disposiciones de la sección de Trabajo Comunal Universitario. Dentro de la estructura administrativa de la Vicerrectoría de Acción Social este punto fue clave, teniendo en cuenta las posibilidades de apoyo en los diferentes momentos y las actividades, por ejemplo, en cada convocatoria y en las visitas a los proyectos. La posibilidad de contar con miradas expertas y el asesoramiento de un equipo más amplio propició un crecimiento considerable para Iniciativas Estudiantiles, brindándonos una clara noción sobre el enriquecimiento que brinda el trabajo en equipo.

Buena parte del trabajo de ese año consistió en dar forma a los procedimientos, materiales de apoyo para los estudiantes, prefijar funciones, aclarar cuál era la mejor distribución para los plazos, procesos, etc. Algo central en este proceso es cómo se fue construyendo a través de la práctica la forma de trabajo, las herramientas necesarias para los estudiantes, los requerimientos administrativos

del trabajo con comunidades, entre otros. Al respecto, Dorys Mercado expresaba lo siguiente: «Este proceso ha sido de levantar, de crear, de ver cómo se hacen de la mejor forma posible las cosas».

Las visitas y la marcha de los proyectos ha sido fuente de inspiración para el equipo y para quienes han conocido Iniciativas Estudiantiles. Cada convocatoria ha sido una experiencia fundamental para aprendizajes, que ha permitido ir afinando los materiales, los talleres, las inquietudes, entre otras dimensiones fundamentales para los proyectos.

A partir de la segunda convocatoria se consolidó el apoyo del equipo de asesores de Trabajo Comunal Universitario, mismo que ha sido crucial en cada convocatoria.

Durante una parte importante del año 2013 se impulsó la divulgación sobre lo que es Iniciativas Estudiantiles, especialmente en las sedes universitarias, ante una de las necesidades más importantes para los estudiantes de apoyo desde sus lugares de estudio para los proyectos que desarrollan.

El quehacer de las Iniciativas Estudiantiles no solo ha sido de logros para la universidad. Se han registrado al menos tres momentos difíciles que han provocado tensiones, dificultando el quehacer general de las iniciativas y, a la vez, han permitido realizar previsiones fundamentales para el futuro de los proyectos. A continuación, se detallan brevemente estos episodios.

La imagen de la siguiente página recupera algunos de los momentos más importantes para iniciativas estudiantiles de acción social:

Uno de los proyectos de la primera convocatoria fue aprobado sin que se aclararan las implicaciones de lo que se quería realizar. El grupo de estudiantes pretendía adquirir piezas para la elaboración de una bomba de cloración en una comunidad, sin embargo, los dispositivos, debido al alto costo y a las especificidades técnicas de los mismos, se convertirían en activos de la universidad, mismos que debían ser custodiados por un funcionario. De esta manera, aunque se exploró con el grupo de estudiantes la posibilidad de realizar actividades para recolectar fondos, conseguir apoyo dentro de las asociaciones comunales e identificar opciones de financiamiento externas, desistieron del proyecto al ver cambiadas las actividades de forma tan amplia.

Otra situación tensa que marcó considerablemente las Iniciativas Estudiantiles fue la negativa por parte de un grupo de que se visitara su proyecto. A pesar de que se había organizado y acordado el momento de salida de la gira, el mismo se adelantó sin avisar, para luego mostrar una clara oposición a la visita.

Figura 1. Iniciativas estudiantiles de acción social



NUESTRAS HISTORIAS

2010

Reflexiones
en trabajo comunal Universitario llevan a la conclusión de la importancia de generar espacios para estudiantes

Contexto social
recuperación de importante pérdida del movimiento social y estudiantil con el referendun TLC-EEUU

2011

Nos articulamos
comienza el espacio a invitar a la participación estudiantil.

33 proyectos / 90 estudiantes

Primera edición de proyectos recepción de propuestas.

2012

Convocatoria a concurso por fondos estudiantiles.

Búsqueda de apoyo interno van con el objetivo de dar los primeros pasos.

Formación de equipo de acompañamiento para atender las consultas, necesidades y brindar apoyo a las y los estudiantes.

Construcción de procesos y experiencias iniciales.

Cambio de autoridades
revisión y mejoramiento de los procedimientos.

I encuentro entre iniciativas

I encuentro logros y aprendizajes

2013

Primera Sistematización de experiencias

Mejoras en los procedimientos

Cambio de nombre de «concurso de fondos» a convocatoria de proyectos.

Participación consolidada en actividades universitarias e internacionales y en medios de comunicación.

Construcción de Redes con Unidades académicas, Sedes, docentes, FEUCR.

17 proyectos / 60 estudiantes

Posicionamiento en la Universidad y en la Vicerrectoría de Acción Social, en la Sede Rodrigo Facio y Sedes Regionales.



Aunque se intentó unirse al grupo en la gira, uno de los estudiantes impuso su criterio y suspendió la visita, a pesar de que había personas en las comunidades esperando. En este conflicto fueron fundamentales los criterios de género, al asumir por parte de algunos de los estudiantes una inflexible y patriarcal posición, tanto con respecto a la universidad como frente a las comunidades. Se dio una infravaloración de la coordinación de Iniciativas Estudiantiles y en el caso de los estudiantes que coordinaban este proyecto se pretendió anteponer sus vínculos con altos funcionarios universitarios como protección ante cualquier tipo de supervisión o rendición de cuentas. La situación irregular en la cual el proyecto quería desempeñarse evidenció la diferencia y contraposición de intereses, y la negativa al diálogo por parte de los estudiantes involucrados mostró que los límites deben estar claros para evidenciar los alcances de los proyectos. El proyecto fue suspendido, pero los aprendizajes fueron inigualables para propiciar cambios en el encuadre inicial de los proyectos y en la necesaria construcción de la estructura que cobija a Iniciativas Estudiantiles.

Finalmente, se dio una situación de incertidumbre a raíz de la presentación por parte de un grupo de estudiantes de unas facturas alteradas. Al tratarse de un elemento de los fondos, se reactivaron los temores ante la desconfianza en el manejo de los recursos que podría generar esta situación. Al ser la primera vez que ocurría una falta de este tipo, las autoridades administrativas se posicionaron desde una actitud punitiva. Si bien todo el espacio de Iniciativas Estudiantiles es de aprendizaje, a los estudiantes se les dejó abierta la puerta siempre a la posibilidad de solicitar cambios en sus presupuestos ante las necesidades emergentes y solicitar más recursos si se justificaban adecuadamente. Ante esta situación, el proyecto fue cerrado y se les solicitó a las unidades académicas el inicio de los procesos disciplinarios correspondientes. La sanción, que podría haber implicado la suspensión de tres a cinco años, fue relevada por la realización de horas de bien social en proyectos de sus respectivas escuelas. Esta experiencia vuelve a llamar la atención sobre la introducción de nuevos requerimientos de información en las sesiones de inducción a inicios de cada año, sobre la importancia del posicionamiento institucional de Iniciativas Estudiantiles y sobre las formas de proceder y las tensiones entre el campo administrativo y el campo de los aprendizajes, en todas las esferas del quehacer universitario.

En el año 2013 se invitó a un concurso para realizar convocatorias de proyectos. Este cambio se dio a raíz de una tendencia encontrada en los proyectos a presentar el vínculo institucional exclusivamente como una fuente de recursos económicos. Al

evidenciar que el centro de la experiencia de Iniciativas Estudiantiles es el espacio para múltiples aprendizajes se ha generado un crecimiento trascendental en la forma en la que se posiciona este esfuerzo y sus alcances.

El equipo de trabajo ha pasado por momentos difíciles en los cuales se han dado dificultades por la presión del trabajo, por las demandas en la forma de trabajo de la administración que finalizó en el 2012, por tensiones en el trato entre compañeros del equipo, las limitaciones en el manejo de emociones y de estrés, así como en la comunicación fluida. Estas situaciones han sido abordadas en reuniones de trabajo, procurando abrir espacios para conversar sobre las situaciones que han dificultado el trabajo y estableciendo pautas construidas en colectivo para mejorar las relaciones interpersonales en el equipo, que han dado algunos resultados positivos para la dinámica del grupo, con diferentes grados de colaboración por parte de sus integrantes.

La gráfica de la página siguiente permite ver el recuento de múltiples procesos en iniciativas estudiantiles de acción social.

La riqueza de la experiencia de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social es la posibilidad de construir desde sus inicios la dinámica, estructura y funcionamiento. Las Iniciativas Estudiantiles han tenido el privilegio de recuperar en su origen y desarrollo lo mejor de la construcción institucional y la práctica de los cuarenta años de Trabajo Comunal Universitario y de diversidad de actividades dentro de la Vicerrectoría de Acción Social. El carácter innovador y particular de las Iniciativas Estudiantiles ha sido en parte su vulnerabilidad, pero también una gran fortaleza a lo largo de su historia.

Reflexión e interpretación crítica

Decía Paulo Freire que la transformación del mundo necesita tanto del sueño como de la indispensable autenticidad de este, que depende de la lealtad de quien sueña, de las condiciones históricas y materiales y de los niveles de desarrollo tecnológico y científico del contexto:

Los sueños son proyectos por los que se lucha. Su realización no se verifica con facilidad, sin obstáculos. Por el contrario, supone avances, retrocesos, marchas a veces retrasadas. Supone lucha. En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político. (2006, pág. 64-65)

Figura 2. Recuento de múltiples procesos



Por eso las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social han intentado identificar esos sueños en las comunidades y aportar para su realización. No siempre se logra el objetivo planeado, pero tal vez el aporte más importante ha sido apuntar al esfuerzo de estas comunidades por intentarlo.

Los proyectos de acción social aspirarían a ser un espacio en el cual puedan potenciarse todas las dimensiones del quehacer universitario: la acción social, la investigación, la docencia, la interdisciplinariedad, la solidaridad, la pertinencia temática, la relevancia del trabajo, la excelencia académica, la responsabilidad y la continuidad. Las actividades y los productos propios de estos proyectos no son exclusivos de la acción social y se construyen con base en procesos de investigación, a la vez que requieren de la implementación de herramientas de la docencia y de la construcción de técnicas didácticas específicas para sostener su dinámica.

Las preguntas se encuentran antes, durante y después del proyecto; no se detienen y a la vez se enriquecen en un proceso de diálogo con la realidad, con las comunidades y entre disciplinas diversas, que de no ser por el encuentro que facilita el proyecto es probable que de otra forma nunca se hubieran comunicado.

Los procesos de transformación no pueden separar sus puntos teóricos, sus metodologías ni sus aspectos epistemológicos. Dentro de una concepción de la educación como práctica de libertad (Freire, 1978), el movimiento de ida y vuelta entre una modalidad y las otras es imprescindible.

Las preguntas iniciales experimentan cambios en el transcurso del proyecto, así como surgen nuevas interrogantes posicionadas como prioritarias por las personas de las comunidades o por las necesidades y potencialidades que se van detectando. El trabajo en comunidad implica necesariamente técnicas de docencia que se utilizan en las actividades que se realizan, tanto con estudiantes como con las personas de las comunidades. Los proyectos de acción social implican otras experiencias pedagógicas en las cuales son fundamentalmente los estudiantes y coordinadores quienes aprenden de las personas y de la forma en la que resuelven los problemas en sus comunidades.

Dentro de esta concepción las Iniciativas Estudiantiles, otros proyectos de acción social y el Trabajo Comunal Universitario serían el punto ideal de confluencia para la docencia, la acción social y la investigación, lo cual implicaría darles su justo lugar a estas actividades en la experiencia universitaria y su adecuada asignación de recursos.

Las Iniciativas Estudiantiles poseen una valoración muy grande por parte de la comunidad estudiantil. Al reunir los sueños de los estudiantes, la reivindicación de

los derechos de las personas y el desarrollo de habilidades y destrezas por parte de los estudiantes y las comunidades, a partir de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, se alcanza a agrupar una gran cantidad de energías constructivas.

Los estudiantes lo perciben como una gran oportunidad para ampliar su formación profesional y alcanzar proyectos en conjunto con las comunidades, en el intercambio de saberes y aprendizajes. Iniciativas Estudiantiles, sin duda, permite apuntar hacia una imagen muy positiva de la relación universidad-sociedad, a través de las buenas prácticas.

También se valora que con Iniciativas Estudiantiles se aprende haciendo. Esto rompe con los patrones de enseñanza-aprendizaje tradicionales, en los cuales se concentra el conocimiento en una persona o un grupo especializado. Por esto, se dice que Iniciativas Estudiantiles también ha cambiado el significado de ser estudiante, superando la visión pasiva hacia una más activa y propositiva, en la cual el involucramiento estudiantil es lo principal. Es en ese sentido que Adrián Solís manifestó que «el conocimiento se construye de múltiples formas y más allá del aula».

Una de las valoraciones más mencionadas y a la vez la que más dificultades presenta para los proyectos tiene que ver con los asuntos presupuestarios. Para la mayoría de los estudiantes es una experiencia completamente nueva manejar recursos, gestionar fondos y desarrollar procesos. Es a la vez uno de los elementos más valorados, teniendo en cuenta que en las carreras no necesariamente se les capacita para manejar proyectos o construir y coordinar presupuestos.

Para los estudiantes, los proyectos de Iniciativas Estudiantiles han sido la oportunidad de retarse a sí mismos. Como lo señalaron en uno de los grupos: «Con Iniciativas Estudiantiles una idea sencilla puede ser un proyecto gigante, todas las ideas cuentan, ser estudiante no es una limitante».

Se encontró una valoración positiva sobre el trabajo del equipo de acompañamiento de Iniciativas Estudiantiles, así como de la dinámica administrativa universitaria, la cual, con las mejoras implementadas año a año, ha superado el ser vista como estática y burocratizada.

Uno de los elementos más destacados por los estudiantes corresponde a la oportunidad que brinda Iniciativas Estudiantiles para «salir de la burbuja», entendiendo como burbuja tanto el espacio universitario como su condición de privilegio al tener acceso a una profesión.

De gran gratificación se ha concebido el espacio de intercambio con las comunidades. Los estudiantes sienten que realmente su trabajo aporta y el intercambio es recíproco. Esto se resume en experiencias como escuchar decir a los jóvenes «quiero ir a la universidad a estudiar», o a las familias «mi hijo pasó el grado por la ayuda de ustedes», la conexión que se alcanza entre los niños, los jóvenes y los estudiantes de la universidad o la oportunidad de conocer la universidad para las personas de las comunidades. Así lo señaló Miguel Gamboa: «Iniciativas Estudiantiles es como “alborotar el hormiguero”, se trata de explotar la creatividad para que la comunidad descubra cosas nuevas».

Un aprendizaje importante de los proyectos de Iniciativas Estudiantiles es la articulación con redes de apoyo. En los proyectos se involucran gran cantidad de colaboradores que voluntariamente contribuyen al desarrollo de las actividades. Esto ha reforzado los proyectos, sin embargo, el reconocimiento a las personas involucradas aún no ha sido tan claro por parte de los proyectos, algunos inclusive olvidan mencionar en los reportes a las personas que han aportado, tanto en las comunidades como en su calidad de estudiante.

Construcción de conocimiento a través de la práctica

En Iniciativas Estudiantiles se ha posicionado una forma de trabajo que muchas veces ha sido cuestionada o subvalorada por algunos grupos académicos. La investigación acción, el trabajo desde la escucha de las necesidades, la construcción participativa de los proyectos y los procesos son actividades que suelen ser vistas como poco legítimas. El involucramiento de las comunidades en los procesos de cada proyecto genera tensiones con aquellos posicionamientos en los cuales se plantea elaborar el proyecto desde afuera, desde el escritorio o desde la universidad. Al contrario, en esta forma de hacer acción social se trata de compartir y establecer un intercambio de saberes.

Para los estudiantes involucrados en Iniciativas Estudiantiles de Acción Social se crean redes de aprendizaje. De una pregunta se crea una idea de proyecto que luego genera nuevas preguntas y se traduce en acciones. De esta manera:

Pregunta + idea + pregunta + idea + acción

En los proyectos se alcanza una articulación entre teoría y práctica con el fin de atender una situación o un problema comunal. Cuando están en marcha los procesos generan empoderamiento e intercambio con las comunidades: La acción

social es reciprocidad, compartimos aprendizajes, conocimientos y vivencias con las comunidades. Es construir junto con la comunidad desde proyectos.

Creo que eso es lo más importante, siempre se va más allá del aprendizaje académico, se encuentra uno con un montón de conocimiento y de formas de cómo comprender a la gente con la que uno está trabajando, que no se encuentran en un aula. (Solís)

A continuación, se presenta una serie de opiniones sobre la acción social y la función de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social:

El proceso que se llevó a cabo en conjunto con Iniciativas Estudiantiles ha sido inmensamente satisfactorio. Como estudiantes hemos podido poner en práctica el conocimiento teórico y técnico desarrollado en la formación académica, y como personas hemos vivido experiencias hermosísimas en la localidad en la cual trabajamos. Realmente la oportunidad que da la VAS es en gran medida esperanzadora en función de espacios alternativos de aprendizaje y transformación social.

Gracias a Iniciativas Estudiantiles, el aprendizaje ha sido un gran desafío, un logro constante y una gran motivación. Además, nos hace repensar en que «hacer universidad pública» no es solamente apropiarse de un discurso, sino pensar y crear ideas, proponer acciones y construirlas desde la mirada de las y los protagonistas, en las diferentes comunidades y espacios.

Las Iniciativas Estudiantiles muestran como la realización de un proyecto requiere procesos de aprendizaje previos, en el transcurso y al final del mismo, con el afán de llevar en un buen ritmo las propuestas. Como lo indican estos estudiantes:

El apoyo de Ruth, Dorys y Laura han sido para mí esenciales al estimular el proyecto a nuevas ideas, estas capacitaciones a mí me encantan, por eso yo a todas me meto, al de fotografía, al sociograma también, creo que le da un valor agregado a que no sea solo gestionar proyectos, también la parte de aprendizajes le ayuda a uno un montón. (Gamboa)

Nunca antes me había retado tanto a mí misma, o sea, es la experiencia más cercana que he tenido de retarme a mí misma a todo nivel, académico, personal (...) es la experiencia más cercana a nivel profesional. (Solera)

Se construye un proceso bastante integral con la comunidad estudiantil en la creación de los proyectos y en el desarrollo de los procesos:

Uno tiene una idea de cómo hacer el proyecto, y terminó siendo otra cosa (...) no completamente diferente, pero sí algo que uno no se imaginaba, entonces es eso del aprendizaje de las implicaciones de un proyecto, cómo gestionarlo, la organización, las reuniones, está el factor de la comunicación, está el factor del tiempo, los diferentes actores dentro del contexto, está el TCU, están los agricultores, estamos nosotras, están las de Trabajo Social, es como poder aprender a cómo gestionar todos esos factores, que es algo que sólo en la práctica. (Muñoz)

Para mí ha sido un enorme aprendizaje el saber que, si usted va trabajando de manera ordenada, si usted va siguiendo digamos, una línea, por el camino «correcto», hay cualquier cantidad de oportunidades que a usted se le pueden abrir (...) uno al inicio no tiene eso presente, piensa que va a ser algo muy estático. (Solera)

Según cuentan los estudiantes, el trabajo ha implicado un proceso de desaprendizajes también, tanto de lo que usualmente ha sido aprendido en las aulas como lo que debe hacerse, como de costumbres personales y grupales, como lo señaló Laura Solera: «He aprendido a no suponer tanto». Los proyectos han tenido también que enfrentarse a prejuicios, trabas y visiones de trabajo, en la universidad, en las comunidades y en las mismas escuelas:

Se cambia un poco esa visión de que todo grupo que hay en las comunidades es para infraestructura. Eso hay que hacerlo sentir. Porque entonces estamos llevando la nueva visión de verdad, la gente piensa «¿cuánta plata les dieron, y qué van a hacer con esa plata?». Y cuando uno comenta cómo es el asunto yo siento que eso está aportando demasiado, porque ya no vamos a llegar a recoger la basura, si hay algún problema de basura, un ejemplo, no, no vamos a recogerla, vamos a dar talleres para que eso no se vuelva a dar. Entonces empezar a impregnar esa nueva visión, yo siento que trae demasiado bien. Nosotras estamos seguras de que ese Centro Agrícola, que es una gente con una criticidad demasiado carga, no sólo van ya a demandar a la Asociación de Desarrollo que arregle la calle, le van a pedir otras cosas. (Romero)

Usted llega a una comunidad donde están acostumbrados a que todo, tome casa, víveres, lo primero con lo que usted se topa es, «¿qué me va a regalar?»

¿qué me trae?», vea la señora del comunal «bueno necesito que me arregle esto, que me pinten el salón, que me pongan puertas, que me haga esto», y ese es el concepto que ellos tienen, entonces romper con esa idiosincrasia es complicado. (Nix)

Un aprendizaje central en la construcción del conocimiento ha sido reconocer los límites y alcances del trabajo que se realiza con la comunidad, desde conocer nuestras posibilidades de acción y sus restricciones: «Puede llegar a un punto en el que se siente que el proyecto está creciendo más de lo que puede manejar el equipo o de las capacidades que se tienen» (Solera).

Hace dos años, cuando un estudiante se venía, sobre todo para acá para la UCR, era como mal visto, porque eran como jóvenes que se desvinculaban de la comunidad, entonces ya ellos empiezan a decir que tienen que ver cómo vinculan a esos estudiantes que se van para que estén aportando desde sus diferentes áreas. Ahí estamos con la loquera de presentar un proyecto con los estudiantes que estamos aquí en la UCR, somos como once, estamos con la idea y ya a los señores les pareció muy bien, entonces como que se cambia esa perspectiva de cómo se estaba viendo al estudiante universitario, porque era como mal visto, de que se iba de la casa y no regresa. (Gamboa)

Reconocimiento

Iniciativas Estudiantiles de Acción Social requiere constituirse como un espacio valorado por la universidad por los múltiples aprendizajes que promueve. Debe aspirar a que se reconozca como se merece la capacidad y el aporte que realiza la comunidad estudiantil. Uno de los elementos mencionados por los estudiantes es que a veces no se toma en cuenta el esfuerzo considerable que están realizando con los proyectos; algunos mencionaron la posibilidad de que las Iniciativas Estudiantiles sean pensadas como una asistencia o por lo menos cubiertas por Horas Asistente. Una interrogante que recurrentemente se encuentra presente en el equipo de Iniciativas Estudiantiles es si es importante brindar un reconocimiento especial a los estudiantes por su participación en los proyectos, y qué forma tendría este reconocimiento. Algunas ideas que han surgido plantean la posibilidad de brindarles a los estudiantes un reconocimiento, posterior a la evaluación, similar al de mejores promedios, graduación de honor o grado con distinción, todos elementos centrales para el currículo universitario:

Que se les estaba dando realmente a estos muchachos no sobras lo mejor, sino que se les estaba dando lo mejor del proceso, al quedar la Iniciativa, y eso me daba mucha alegría (...) eso para mí, viéndolo desde el estudiante, el esfuerzo que va a hacer debería haber un poquito más de apoyo, más estímulo (...) porque realmente el esfuerzo que ellos hacen es demasiado, yo lo he visto. (Taylor)

Esto se debe a que el esfuerzo mostrado por los estudiantes es central, especialmente porque la mayor parte de los proyectos logran más de lo que plantearon inicialmente:

Yo nunca pensé que pudiéramos unir tantas actividades diversas a esto, nunca, jamás me imaginé que hiciéramos una gira a la EARTH, si no lo hubiera hecho con Daniela eso no hubiera pasado porque nunca se me hubiera ocurrido, nunca me imaginé estar en una feria del agricultor, mucho menos me imaginé exponer ponencias a raíz de este proyecto, yo pensé que iba a ser algo muy personal, muy íntimo. (Solera)

El tema del *reconocimiento* institucional implica dar a conocer las Iniciativas, que las Escuelas apoyen y que en las sedes se establezca la plataforma de apoyo a los proyectos locales. También, es necesario fortalecer la estrategia de vinculación con otras instituciones estatales y privadas, para mejorar el respaldo de los proyectos. Un ejemplo claro lo presentaron los proyectos que querían trabajar en instituciones cerradas, como el psiquiátrico, en donde gracias al apoyo de la universidad y las negociaciones de los coordinadores se logró que una de las dos propuestas ingresara al lugar para trabajar.

El reconocimiento es necesario también entre los diferentes proyectos de Iniciativas Estudiantiles. Nuestros estudiantes solicitan que a inicios de cada período se posibilite por medio de actividades y espacios virtuales un espacio para conocer cuáles son los proyectos, las metodologías que se utilizan, etc. En el año 2012 esta idea se intentó llevar a cabo por medio de un encuentro a inicios del año, sin embargo, la lejanía del lugar, las cancelaciones en la participación a última hora y la ausencia de personas que habían confirmado dificultó la realización del evento. La propuesta que brindan los estudiantes este año es que se haga a través de una feria de divulgación en la cual se presenten los proyectos con sus protagonistas.

Comunicación y trabajo en equipo

La sistematización ha permitido comprender la importancia de ser muy autocríticos con los procesos de comunicación que establecemos. Uno de los temas de más revisión durante esta sistematización se refiere a las dificultades y los avances que existen en el campo de la comunicación entre todas las personas involucradas en Iniciativas Estudiantiles.

La principal situación que se encontró en el equipo es la necesidad de revisar las formas, los vínculos personales y las estrategias, con el fin de procurar una comunicación transparente y sincera, lo cual es crucial para el funcionamiento de cualquier equipo de trabajo.

Uno de los momentos más significativos para las Iniciativas Estudiantiles ha sido construir un diálogo con la comunidad. Se gesta un esfuerzo por hablar un mismo lenguaje.

Otro de los aprendizajes en este campo ha sido la necesidad de mantener la calma ante situaciones nuevas. Al no saber cómo actuar o responder, en ocasiones, se cometen graves errores al pensar que la mejor forma es improvisar, sin embargo, en esto la comunicación adecuada es central, pues al conversar sobre lo que nos genera incertidumbre y nuevas preguntas es posible construir en conjunto vías de salida más cercanas a la realidad de lo que acontece.

Un tema crucial de comunicación que debe atenderse es la forma en la cual se da a conocer Iniciativas Estudiantiles, desde los logros de los proyectos hasta las nuevas convocatorias. Se detectó la ausencia de protocolos específicos que permitan orientar la información y divulgarla a tiempo. En el posicionamiento de las Iniciativas Estudiantiles a nivel institucional resulta crucial establecer una estrategia de comunicación adecuada que invite a más estudiantes a involucrarse con proyectos, a la vez que la comunidad universitaria y nacional puede enterarse de los importantes alcances de este espacio de trabajo.

En el equipo de trabajo las dificultades en la comunicación han desembocado en ruptura de confianza y conflictos. Los intentos por atender las dificultades en espacios de diálogo fueron rechazados, lo cual ha generado distancias. Cuando en el trabajo en equipo se antepone la acción a la comunicación, se generan choques y se lesionan las relaciones, pues se adelantan criterios antes de discutir las molestias. La impulsividad lleva a tomar decisiones apresuradas y desprovistas de reflexión, lo cual va en detrimento del trabajo en equipo.

Se requiere revisar cómo el equipo de trabajo está manejando el estrés y las emociones, el enojo, la culpa, el miedo. La dimensión subjetiva de las instituciones, que muchas veces es dejada de lado, provoca conflictos y dificultades, a veces irreconciliables, ante situaciones que podrían haberse trabajado a tiempo. Un elemento central en estas dinámicas es la importancia de tener claros los roles de cada miembro del equipo y las posibilidades que presenta el trabajo colaborativo vs el individualizado.

Adulto-centrismo

En la experiencia de vida y trabajo en Iniciativas Estudiantiles de Acción Social se han presentado situaciones que pueden categorizarse como adulto-centrismo, entendiendo por el mismo el discurso en el cual existe una valoración y diferenciación entre las personas adultas y el resto de grupos sociales, especialmente jóvenes y niños, atribuyendo el conocimiento/experiencia a las primeras y la ausencia del mismo al resto. Esta visión de mundo considera que las personas jóvenes son inmaduras, irresponsables o ignorantes, características que, según su perspectiva, se dan debido a su edad.

El discurso del adulto-centrismo marca una visión sobre las Iniciativas Estudiantiles vinculado a tres aspectos centrales: quién posee el conocimiento para realizar un proyecto (que se piensa es un espacio exclusivo para personas adultas); quién tiene derecho a los recursos universitarios para desarrollar proyectos (que se cree son solo los docentes); y la experiencia como un rasgo de la vida adulta (cuando, en una visión dinámica, esta se construye y reconstruye constantemente).

A esta visión se contraponen la experiencia de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social, en la cual las personas jóvenes han demostrado tener todas las capacidades y sensibilidades necesarias para llevar adelante procesos con comunidades y grupos, más allá de la carrera a la que pertenecen y más allá de su edad. Tan erróneo es generalizar sobre que todas las personas jóvenes son incapaces de tener responsabilidades, como lo es decir que todas las personas adultas son maduras, experimentadas y responsables. El punto es que no es una característica de la edad o de un momento de la vida. El conocimiento se construye a través de la experiencia y la riqueza de actividades en las cuales se involucra una persona a lo largo de su vida.

Las personas vinculadas a Iniciativas Estudiantiles de Acción Social han escuchado cosas como «ustedes todavía son estudiantes», «los estudiantes no

están preparados para hacer un proyecto», «no saben», «están estudiando», «no aportan», y al solicitarle ayuda a algunas de sus unidades académicas se ha dicho «de por sí ese proyecto no es de esta escuela».

Desde ese discurso, ser estudiante es construido como algo estigmatizante, pareciera ser retratado como una esencialidad que reúne inmadurez, poco criterio, «que no se piensa». Ese discurso parece sostener que se requiere de un título universitario para pensar.

Frente a los proyectos de Iniciativas Estudiantiles algunos docentes han manifestado su molestia por los recursos que se les brinda a los proyectos estudiantiles, pues señalan que los estudiantes son irresponsables o que otros proyectos de acción social deberían recibir esos recursos y no la comunidad estudiantil. Desconocen o infravaloran los aportes y amplios aprendizajes y el aprovechamiento de las comunidades en este tipo de proyectos.

Ante esto se busca establecer un diálogo con la comunidad universitaria y buscar su apoyo en el reconocimiento de las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social como un espacio ampliamente positivo, de enriquecimiento para la sociedad y la universidad. Como lo dijeron los participantes: «Iniciativas Estudiantiles cree en los estudiantes y sus capacidades».

No podemos abandonar este tema de reflexión sin señalar que en realidad muchas personas docentes, al conocer de Iniciativas Estudiantiles, han demostrado su interés, apoyo y satisfacción con la apertura de este espacio. En los comentarios recibidos se ha indicado lo valioso que hubiera sido para su experiencia de formación cuando eran estudiantes el haber podido participar en Iniciativas Estudiantiles, especialmente en el caso de las personas que en la actualidad tienen a su cargo proyectos de acción social. Esto demuestra cómo en la diversidad de perspectivas sociales existen posiciones de mayor flexibilidad y visión a futuro.

Se requiere, como lo planteó Adrián Solís, «que la UCR crea en la validez de las propuestas de los estudiantes: no por ser estudiantes son menos que las de los profesionales». A su vez, Laura Solera indicó lo siguiente: «Si usted sabe llevar bien un proyecto, no importa si usted no está graduado, no importa si nació de una idea muy sencilla, usted le puede dar proporciones enormes».

Este esfuerzo apunta también a modificar la autopercepción de los estudiantes, como indicó Laura Solera: «Uno como estudiante tiene una visión muy limitada, cree que puede lograr muy pocas cosas».

Una reflexión importante que se desprende de las entrevistas proviene de la posición de una persona adulta que le corresponde asumir como estudiantes universitarios frente a los niños y adolescentes con los cuales a veces trabaja en los proyectos:

El trabajo con ellos fue muy interesante porque era como tener nuevos amigos, pero hasta cierto punto estar a cargo de ellos porque muchos eran menores de edad, pero fue muy interesante porque se rompió la visión adulto-centrista de que «nosotros tenemos el conocimiento» sino que tuvimos que compartir, y también ellos maduraron mucho en el proceso, decían que se sintieron muy preparados en el trabajo de teatro que hacían, tuvieron mucho crecimiento. (Aguilar)

Al consultarles cuál es el aspecto que más valoraron del proceso de convocatoria y concurso, los estudiantes contestaron «el que se le dé importancia al estudiante», que se valore la responsabilidad del mismo y las ideas estudiantiles. Además, valoraron el acompañamiento que tuvieron en todo momento y las reuniones de definición del proyecto y para aclarar dudas, además la accesibilidad brindada con correos y contactos de la Vicerrectoría de Acción Social para el acompañamiento. En síntesis, lo más apreciado por los estudiantes ha sido que se les tome en cuenta y que se les apoye en la formulación de los proyectos.

Cuando se les consultó qué experiencias o conocimientos obtuvieron durante este proceso, los estudiantes comentaron que se ha dado un crecimiento personal y académico. Para la mayoría fue enriquecedor y novedoso aprender a formular un proyecto, desde su construcción hasta la planificación y elaboración del presupuesto. Además, indican que fue enriquecedor conocer cómo puede hacerse acción social bajo un respeto absoluto por las comunidades y con impacto para sus realidades.

El que la acción social pueda desarrollarse desde iniciativas de los estudiantes. Lo anterior implica que un proyecto puede ser mucho más flexible y creativo. Es importante señalar que una iniciativa como esta involucra a los jóvenes y deja de lado los típicos esquemas adulto-céntricos.

Conclusiones

La sistematización de experiencias es una tarea ardua. Requiere de tiempo, energías y disposición para hacer las cosas. Implica que las personas tengan la apertura a la autocrítica y la reflexividad; esta ha sido una de las dificultades en el proceso emprendido. Sin embargo, el grupo que se conformó para realizar la

sistematización generó productos de gran calidad y se apropió de las técnicas para la sistematización de experiencias, lo cual ha sido una experiencia de aprendizajes en todas las vías.

Algunas de las dificultades del proceso de trabajo en la sistematización se refieren al momento del año en el que se realizó, pues muchas personas, aunque querían participar, tenían compromisos adquiridos previamente. También fue una limitante la distancia con los procesos, por parte de las personas de Iniciativas Estudiantiles 2012.

El proceso de sistematización y el trabajo con Iniciativas Estudiantiles coinciden en uno de los hallazgos de la investigación realizada años atrás en la sección de Trabajo Comunal Universitario, que encontró la necesidad de un mayor y más adecuado involucramiento de las unidades académicas en el seguimiento y el fortalecimiento de la formación humanista, de la mano de las Comisiones de Acción Social.

Entre lo que debemos cambiar se encuentra:

- Clarificar más las cuestiones de presupuestos y sus rubros posibles a utilizar.
- Asesorar más en lo relacionado con los trámites y lo que esto conlleva, puesto que a pesar de que se hace acompañamiento es un proceso complicado.
- Que exista claridad sobre especificidades en las labores por parte de todo el grupo coordinador.
- Mayor diversidad de horarios en las capacitaciones. Mejorar la forma de convocatoria y confirmación de la participación. No realizar reuniones con todos los proyectos en espacios pequeños.
- Más apoyo y capacitación para la gestión y el trabajo con instituciones.
- Mejorar las visitas a los proyectos.
- Buscar mecanismos para que las iniciativas se conozcan unas a otras, sobre todo si trabajan grupos o metodologías similares. Esto permite el intercambio de ideas y el uso eficiente de los recursos humanos que se podrían tener a disposición.
- Mejorar la forma de crear identidad en la relación estudiante-iniciativas, creo que el hecho de para llegar a una actividad se crea un compromiso.
- Evitar la gran cantidad y constancia en las llamadas telefónicas.

Entre lo que debemos mantener fue mencionado lo siguiente:

- Las capacitaciones, sesiones de formación y talleres para mejorar la puesta en práctica del proyecto por parte de los estudiantes.
- La asesoría cara a cara y el seguimiento constante de todo el equipo a los proyectos.
- La flexibilidad ante imprevistos.
- Atención vía correo, llamadas telefónicas.
- Recordatorios de las fechas importantes.
- Gestiones a nivel de país, universidad y Vicerrectoría de Acción Social para que conozcan las iniciativas.

A continuación, se compartirán algunas reflexiones sobre puntos concluyentes en la sistematización.

Creatividad, pasión y experiencia

Iniciativas Estudiantiles convoca a actividades diferentes que promueven la creatividad en las comunidades e invita a participar a personas de las diferentes edades (niñez, juventud, personas adultas y adultas mayores). Al ver los otros proyectos de Iniciativas Estudiantiles de Acción Social y volver constantemente sobre el proyecto propio se generan cambios, innovación, se intercambian experiencias y técnicas que mejoran el trabajo con comunidades.

Es como «alborotar el hormiguero», según Miguel Gamboa, se trata de explotar la creatividad para que la comunidad descubra cosas nuevas; por ejemplo, antes en El Jardín hacían reuniones para resolver los problemas de forma rígida. Al alborotar el hormiguero se piensa un problema y salen muchas ideas. La comunidad misma descubre y reconoce que puede hacer cosas.

Las Iniciativas Estudiantiles se trasladan a la vida de los estudiantes, de las comunidades, de la Universidad. Al vivir las experiencias se construyen los aprendizajes y se generan nuevas preguntas, nuevos proyectos. Los estudiantes de Iniciativas Estudiantiles crean vínculos fuertes con las personas de las comunidades. Se hacen amistades, se comparten alegrías y tristezas, pero también esfuerzos. Como dijo Leyla Vargas, «aunque lea un montón, es imposible que usted sepa cómo es hasta vivirlo».

Nosotros pensamos trabajar con una población de 15 a 20 (años) y terminamos con una de 14 a 27, o sea, que son personas que hasta son mayores que yo, entonces el vínculo que se crea es totalmente diferente, porque, por ejemplo, yo hasta he tenido la posibilidad de crear amigos ahí, que son personas de las mismas edades, que se hacen bromas, se ponen apodos, es muy vacilón porque se vincula más, se pueden tratar diferentes temas, las personas menores tienen diferentes cosas que decir que las personas mayores, hay diferentes perspectivas, las personas realizan trabajos, se vinculan con el tipo de música (...) imprimen eso en la ropa que ellos hacen. (Borge)

A mí me pasó algo fascinante, cuando presenté el proyecto en la comunidad era así como «es que la U va a hacer infraestructura o cosas así», entonces fue interesante cómo han cambiado la visión, porque ya ellos como que empezaron a buscar información, entonces saben qué es economía solidaria, peñas culturales, entonces en la última reunión me salieron que ellos quieren hacer una peña cultural, cosa que hace un año ni se la imaginaban... es interesante cómo se les ha abierto la perspectiva de que el desarrollo no es solo infraestructura, es desarrollo humano, mejorar las condiciones de vida de las familias, se ha abierto la perspectiva. (Gamboa)

Las Iniciativas Estudiantiles aportan a la construcción de sueños de los estudiantes y de las personas de las comunidades. Lo que sostiene el compromiso y la responsabilidad es la pasión por lo que se hace. Un ejercicio de gente apasionada para hacer los esfuerzos necesarios para realizar los proyectos con las comunidades. El deseo está presente para mover los cambios. Es la vida que crea más vida.

Transformación crítica y compromiso social

El posicionamiento de Iniciativas Estudiantiles hacia la búsqueda de la transformación crítica y el compromiso social lleva al rompimiento de los patrones de enseñanza: las personas se mueven de una posición de receptores a ser actores, se promueven liderazgos.

Se da entonces un cambio de visión. Por ejemplo, en algunas comunidades se concibe que todo grupo organizado es para construir infraestructura. Entonces en el proceso descubre lo que puede alcanzarse con un trabajo educativo promovido por los proyectos estudiantiles.

Las Iniciativas Estudiantiles contribuyen con la generación de pensamiento crítico y al rompimiento de esquemas tradicionales de hacer política. Rompen con la percepción tradicional: que la llegada de instituciones es para dar «regalos» o facilismos.

Los proyectos contribuyen a que la comunidad se vea desde otro lugar, que pueda verse más allá de donde está y más allá de sus problemas. Las Iniciativas Estudiantiles contribuyen a la autogestión y autonomía de las comunidades y las personas con las cuales se trabaja: los proyectos no llegan a hacer las tareas, pueden sugerir cómo hacerlas. Así lo señalaron los compañeros:

Los niños se encariñan, ese vínculo que hace un estudiante de la UCR con un niño es importante porque a veces el niño no lleva tareas, solamente llega por estar con el tutor, para hablar o preguntarle cosas como qué hace en su carrera o qué son adolescentes, y sacamos 5 minutos para que hablen sobre sus experiencias, qué hacen en sus carreras, cómo les ha ido, cómo es el campo laboral y las ventajas y desventajas (...) por eso es que es importante el compromiso. (Nix)

No solo van a cambiar estas comunidades, aquí mismo, dentro de esta Ciudad Rodrigo Facio, van a decir, qué lindo, está cambiando, hay algo nuevo. (Taylor)

Cada aporte cuenta. Por más pequeña que sea nuestra participación es relevante para las comunidades y para el país, y puede generar grandes cambios.

Para el estudiante y para la universidad existe un compromiso sobre cómo aportar a la sociedad desde diferentes ámbitos y formas. Existe también el compromiso sobre cómo llevar la experiencia a mejor término, para hacer las actividades de la mejor forma posible.

Tratamos de trabajar con personas verdaderamente comprometidas, con personas que uno sabe que les apasiona eso, uno no puede obligarlos, simplemente es tratar de venderles la idea, incluso con la ideología de la Universidad, cuál es la visión de la U, decirle por ahí cuál es el concepto que usted tiene de ayuda social, a dónde quiere usted llegar con su TCU, qué quiere usted lograr después de esto. (Nix)

Con las Iniciativas Estudiantiles la universidad llega a la comunidad. Sus estudiantes regresan y aportan al lugar donde viven y a otras comunidades en el país, de allí la importancia de hacer propuestas con la gente que vive en las comunidades. Es entonces una posibilidad para que la universidad retorne, no

solo «saque». Permite que estudiantes se involucren en espacios organizativos y de trabajo con las comunidades.

Por otra parte, Iniciativas Estudiantiles de Acción Social es una manera de que la universidad dé cuentas. Ayuda a superar una visión muy cerrada de la universidad, que es vista simplemente como un lugar donde se va a estudiar y no se ve que también hay investigación y acción social. En las comunidades se posibilita el acercamiento de la universidad.

Estos proyectos implican una gran responsabilidad con las comunidades, pues en los proyectos se hacen presentes los sueños de las personas. Las comunidades nos reciben y nos brindan tiempo, atención, propuestas y esperan que respondamos de una forma respetuosa y proactiva. Son una especie de catalizador.

Hay un cambio efectivo a partir de la vinculación, un cambio en la comunidad y otro proceso, el darse cuenta qué hacen ustedes, que son de la comunidad, «estos maes se fueron a estudiar para esto, jah, ¡qué tuanis, efectivamente sí sirve!», puede verse como un catalizador, estudia porque puede llegar a la comunidad y hacer algo. (Solís)

Me he sentido tan bien, saber qué puedo hacer cosas y que la gente hace y está descubriendo un montón de formas de organizarse, de cambiar la perspectiva, entonces, ha sido como vivir esas experiencias, la mayoría bonitas, pero también incertidumbre en ciertos momentos, cómo se sigue, si va a resultar lo que se quiere hacer (...) vivir esa experiencia es de lo más bonito que he sentido este año. (Gamboa)

Es central para el proyecto el momento en el que se alcanza una fluida comunicación con las personas de la comunidad y se establecen acuerdos sobre lo que se quiere llegar a hacer.

Esto es clave, pues se identifican cuáles son los verdaderos problemas que existen en la comunidad, pero con la gente, conociendo una realidad. Tal como lo indicó Belkis Morales, «Iniciativas ha llegado a comunidades a las cuales no se había acercado ninguna institución».

Fue uno de los lugares más difíciles para nosotros, es un lugar nunca intervenido, con escasa organización por parte de la comunidad, en la parte de la recuperación artística y cultural fue bastante difícil poder hacer todo este trabajo de campo, casa por casa, barrio por barrio, ustedes se darán cuenta de todas las caminadas que nos damos (...) nosotros vamos y le preguntamos a la comunidad cuáles son las actividades artísticas y culturales que hay, cuáles son esas personas y a qué se dedican.

Las Iniciativas Estudiantiles llevan y traen conocimientos y acercan a las personas involucradas (estudiantes, comunidades, grupos, personal administrativo, docentes) a experiencias y herramientas que antes no conocían y que no sabían que podían utilizar. Impulsan experiencias nuevas para las personas de las comunidades. Por ejemplo, ir de gira, hacer una observación participante en un mall.

Para Iniciativas Estudiantiles esta sistematización ha sido una gran oportunidad, es un proceso de refrescamiento para recibir un nuevo aire y obtener energía para continuar creciendo.

El trabajo realizado ha alcanzado sus objetivos, demostrando cómo las Iniciativas Estudiantiles de Acción Social constituyen un espacio para múltiples aprendizajes. Los hallazgos de la sistematización nos permiten identificar campos de acción y tareas que deben ser atendidas para mejorar el proyecto.

Se debe seguir defendiendo estos espacios de construcción de conocimiento, frente a perspectivas academicistas, conservadoras y limitadas en su concepción de universidad. Se requiere trabajar en el reconocimiento en el currículo profesional de la participación de estudiantes en Iniciativas Estudiantiles de Acción Social. Es fundamental fortalecer y analizar los espacios de comunicación y sus requerimientos específicos en todas las dimensiones de trabajo en Iniciativas Estudiantiles. Finalmente, es urgente continuar el desafío por la superación de enfoques adulto-céntricos que lesionan los importantes aportes y las potencialidades de nuestros estudiantes y de las comunidades.

Como retos se nos presentan el trabajar la tensión entre intereses, aspiraciones y expectativas personales y colectivas en el grupo de trabajo, principalmente cuando las mismas son contrapuestas; es fundamental también tomar conciencia sobre las problemáticas que presenta el equipo de trabajo.

Uno de los aspectos a trabajar es en torno a la pregunta ¿cuándo necesitamos y cuándo no necesitamos un conocimiento previo para lo que estamos haciendo? ¿Cuál es el conocimiento mínimo que debemos tener sobre la situación, la comunidad, nuestras capacidades? ¿Cuáles son nuestras limitaciones?

Productos de la sistematización

A continuación, se presenta la lista de productos de esta sistematización:

- Síntesis de la sistematización de experiencia.
- Material educativo de sistematización de experiencias, dirigido a estudiantes.
- Material momentos de aprendizaje significativo.
- Revisar el camino andado. Nuestras prácticas.
- Formulación Iniciativas Estudiantiles.
- Estructura de la ponencia para el Congreso Universitario.

Referencias

- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Consejo de Educación de Adultos de América Latina e INTERMON-OXFAM.
- Sección Trabajo Comunal Universitario. (2011). *La vivencia del TCU por un sector de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica entre el 2009 al 2010*. Universidad de Costa Rica.

Experiencia metodológica para el diseño de productos turísticos alternativos. Casos de comunidades del golfo y de la península de Nicoya


Marlene Lizette Flores Abogabir

Licenciada en Economía de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y Máster en Desarrollo Rural de la Universidad Nacional, Costa Rica. Asesora académica de la Vicerrectoría de Extensión, integrante del Consejo Editorial de la Revista Universidad en Diálogo y extensionista en la Escuela de Ciencias Geográficas, Universidad Nacional, Costa Rica.

 marlene.flores.abogabir@una.cr

Meylin Alvarado Sánchez

Licenciada en Geografía, Licenciada en Educación Ambiental y Máster en Desarrollo Comunitario Sustentable de la Universidad Nacional, Costa Rica, con una especialidad en Geografía y Turismo del Centro Panamericano de Estudios Geográficos (CEPEIGE) del IPGH, OEA en Quito Ecuador. Evaluadora certificada de la Norma del Certificado de Sostenibilidad Turística (CST) del Instituto Costarricense de Turismo. Académica de la Escuela de Ciencias Geográficas de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 meylin.alvarado.sanchez@una.cr

Pablo Miranda Álvarez

Licenciado en Ciencias Geográficas con Énfasis en Ordenamiento del Territorio y Máster en Gestión de Turismo de Naturaleza de la Universidad Nacional, Costa Rica. Evaluador certificado de la Norma del Certificado de Sostenibilidad Turística (CST) del Instituto Costarricense de Turismo. Académico de la Escuela de Ciencias Geográficas de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 pablo.miranda.alvarez@una.cr

Resumen

En este documento se recoge la sistematización de la experiencia metodológica desarrollada por el proyecto Diseño de productos turísticos alternativos. Casos de comunidades del golfo y de la península de Nicoya (2008-2009) y Fortalecimiento de buenas prácticas de sostenibilidad (2010) como una fase fundamental para el diseño de productos turísticos alternativos. La característica principal para el desarrollo de esta experiencia es que va dirigida a organizaciones y comunidades que desarrollan el turismo rural comunitario como alternativa económica. Por otro lado, es importante resaltar que los aspectos centrales considerados en la sistematización son las metodologías de trabajo aplicadas para el diseño de productos turísticos alternativos en el período de estudio.

Palabras clave: Productos turísticos, golfo de Nicoya, comunidades.

Abstract

This paper gives the systematization of the methodological experience developed by the alternative tourism product design project. It discusses cases of communities in the Gulf of Nicoya and Nicoya Peninsula (2008-2009) and the reinforcement of good sustainability practices (2010) as a fundamental phase in the design of alternative tourism products. The main characteristic of this experience was that it targeted organizations and communities participating in rural community tourism as an economic alternative. Furthermore, it is important to point out that the central aspect considered in the systematization is the work methodologies applied in the design of alternative tourism products during the study period.

Keywords: Tourism products, Gulf of Nicoya, communities.

Introducción

El presente documento sistematiza la experiencia metodológica desarrollada por el proyecto Diseño de productos turísticos alternativos. Casos de comunidades del golfo y de la península de Nicoya (2008-2009) y Fortalecimiento de buenas prácticas de sostenibilidad (2010) como una fase fundamental para el diseño de productos turísticos alternativos en la que participaron académicos y estudiantes de la Sede Regional Chorotega y la Escuela de Ciencias Geográficas de la UNA, representantes de diferentes organizaciones comunales y habitantes de comunidades de la península y del golfo de Nicoya, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Organizaciones participantes, según comunidad (2008-2009)

Comunidad	Organización participante
Isla de Chira	Asociación de Mujeres Damas de Chira
	Asociación de Mujeres Artesanas de Chira
	Asociación de Corderos y Pesqueros de Palito de Chira
	Asociación de Mujeres Sembradoras de Piangua
Isla Venado	Asociación de Pescadores de Isla Venado
Punta Morales	Asociación de Mujeres Productoras de Ostras
Costa de Pájaros	Asociación de Mujeres Activas y Progresistas de Costa de Pájaros
	Asociación de Proyecto Pesquero de Costa de Pájaros (APROPESA)
Manzanillo	Asociación de Mujeres por el Progreso de Manzanillo
Orocú	Asociación de Mujeres Nuevo Amanecer de Orocú
Cocorocas	Asociación de Mujeres Nuevo Milenio de Cocorocas
Coyolito	Asociación de Mujeres Unidas de la Montaña de Coyolito
Copal	Asociación de Mujeres contra la Violencia y por el Desarrollo y la Paz Social de Copal

Fuente: Cuadro # 3 en Flores M., Picón J.C., Alvarado, M. & Padilla, A. (2008). Memoria del taller Análisis para el Diseño de Productos y Rutas Turísticas Alternativas. Golfo de Nicoya.

Tabla 2. Organizaciones participantes, según comunidad (2010)

Comunidad	Organización participante
Isla de Chira	Asociación de Mujeres Damas de Chira
	Asociación de Pescadores Corderos de Palito de Chira
	Asociación de Damas para el Reciclaje
	Cabina Las Vegas
Coyolito	Asociación de Mujeres Unidas de la Montaña de Coyolito
	Representantes del Comité de Agua y del Patronato Escolar
Copal	Asociación de Mujeres Contra la Violencia y por el Desarrollo y la Paz Social de Copal.
	ASADA de Copal
	BANCOMUNAL de Copal
Corral de Piedra	Asociación de Desarrollo de Corral de Piedra
	Grupo de Mujeres Organizadas de Corral de Piedra
	JUCUM
	Microempresarios de Turismo Rural

Fuente: Cuadro 2 en Flores, M. Alvarado, M. y Miranda, P. (2010b) Ponencia "Metodología para el diseño de productos turísticos alternativos con enfoque territorial". Primer Congreso de Desarrollo Local desarrollado el 01, 02 y 03 de diciembre 2010 en la Sede Regional Chorotega-UNA

La característica principal para el desarrollo de esta experiencia es que va dirigida a organizaciones y comunidades que desarrollan el turismo rural comunitario como alternativa económica. Es importante resaltar que los aspectos centrales considerados en la sistematización son las metodologías de trabajo aplicadas para el diseño de productos turísticos alternativos en el período de estudio y sistematizadas a partir de diferentes fuentes como documentos publicados, memorias, informes, ponencias entre otros y talleres de trabajo para el análisis de la información.

El propósito de esta sistematización es publicar la experiencia en el desarrollo y aplicación de la metodológica de diseño de productos turísticos alternativos, para el rescate de sus aprendizajes participativos, qué produjeron o no, y por qué, el empoderamiento en las agrupaciones y comunidades de dicha zona de influencia y su posibilidad de implementación con otras organizaciones y comunidades.

Para lo anterior se trabajó con fuentes de información de resultados de proyectos ejecutados durante el período 2008 a 2010, entre las cuales se destacan los proyectos aprobados, los informes finales de resultados, las fotografías de recursos y talleres, los mapas de ubicación, de oferta, de recursos y rutas turísticas, diferentes memorias de talleres participativos, diagnósticos del sistema turístico de diferentes comunidades, ponencias y artículos publicados sobre la temática desarrollada con los proyectos.

La estrategia metodológica seguida para la sistematización de este documento síntesis inició con el ordenamiento de la información a partir de los diferentes momentos desarrollados en el período 2008 a 2010. Considerando como categoría de clasificación los aspectos metodológicos. Ello permitió una reconstrucción histórico-cronológica de los acontecimientos de la experiencia, y de forma paralela los acontecimientos del contexto, sistematizados en una matriz de reconstrucción histórica que toma como referencia el período, la actividad, los participantes, los objetivos desarrollados, la metodología aplicada por objetivo y los resultados obtenidos.

Metodología aplicada

La estrategia metodológica seguida para la sistematización de la experiencia que se resume en este documento síntesis se aplicó a partir de los siguientes procedimientos:

- Procedimiento para el ordenamiento de la información: En un primer momento la información esta ordenada a partir de los diferentes momentos desarrollados en los dos proyectos ejecutados en el período 2008 a 2010, considerando para ello las siguientes fuentes de información:

Tabla 3. Fuentes de información para reconstrucción histórica, 2008-2010

PROYECTO APROBADO 2008-2009	
1.	Fotografías de recursos, talleres y reuniones.
2.	Mapas diseñados de ubicación, oferta, recursos y rutas turísticas.
3.	Bitácoras de reuniones del equipo académico y de giras participativas.
4.	Memoria de taller participativo en Costa de Pájaros.
5.	Memoria de taller participativo en Coyolito.
6.	Memoria de taller participativo en Isla Chira.
7.	Memoria de gira con líderes de diferentes organizaciones a Palmichal.
8.	Boletines de prácticas rurales: Isla Chira, Cocorocas, Coyolito, Costa de Pájaros, Orocú y Manzanillo.
9.	Diagnóstico del sistema turístico: Copal, Isla Venado, Isla Chira, Isla Caballo, comunidades costeras del golfo de Nicoya.
10.	Diseños de productos y rutas.
11.	Ponencia: «Diagnóstico participativo del sistema turístico de las comunidades aledañas al golfo de Nicoya». IV Congreso Mesoamericano de Estudios Turísticos.
12.	Artículo «Elementos básicos para el diseño de productos turísticos comunitarios: experiencia desarrollada en el golfo de Nicoya, Costa Rica». Revista Suma Administrativa.
13.	Artículo «Propuesta de zonificación turística como modelo de planificación territorial, para comunidades del golfo de Nicoya». Revista Geografía de América Central.
14.	Presentación de ponencia en V Jornadas Académicas UNA 2010.
15.	Informe parcial 2008 y final 2009 del proyecto.

PROYECTO APROBADO 2010
16. Fotografías de talleres y reuniones.
17. Bitácoras de reuniones de equipo de académicos y plan de trabajo.
18. Memoria de talleres de inducción de prácticas de sostenibilidad en articulación con Rainforest.
19. Instrumentos diseñados (evaluación de recursos y productos).
20. Memoria de talleres de implementación de prácticas de sostenibilidad.
21. Memoria de talleres de rotulación y limpieza e hidroponía.
22. Material didáctico: Guía de prácticas de sostenibilidad e implementación de políticas de sostenibilidad y taller de hidroponía.
23. Planes de sostenibilidad.
24. Ponencia: «Metodología para el diseño de productos turísticos alternativos con enfoque territorial», presentada en el I Congreso de Desarrollo Local Sustentable, 2010.
25. Artículo «El enfoque territorial en proyectos de extensión universitaria: casos de proyectos en turismo rural comunitario». Revista Geografía de América Central.
26. Presentación de ponencia y cartel en VI Jornadas Académicas UNA 2011.
27. Informe final 2010 del proyecto.

En un segundo momento se considera como categoría de clasificación de la información los aspectos metodológicos, tomando en cuenta el eje establecido.

- **Procedimiento para la reconstrucción histórica:** La reconstrucción histórico-cronológica a partir del ordenamiento de la información que se tiene sobre los acontecimientos de la experiencia y de forma paralela los acontecimientos del contexto se sistematizan en la matriz de reconstrucción histórica, para ello se establecieron reuniones de trabajo entre los tres académicos responsables de la sistematización de esta experiencia.
- **Procedimiento para la interpretación crítica:** La interpretación crítica se establece a partir de las siguientes interrogantes:
 - **Interrogante general:** ¿Ha contribuido nuestro trabajo al empoderamiento de las agrupaciones encargadas de turismo rural comunitario en comunidades del golfo y de la península de Nicoya? ¿En qué, cómo, por qué y cuál cambio generó?

- **Interrogantes específicas:** ¿Qué componentes de la metodología utilizada contribuyeron o no? ¿Hubo cambios de metodología a lo largo de este tiempo? ¿Por qué? ¿Qué resultados dieron? ¿Cuáles son los principales criterios en que se basa nuestra propuesta y concepción metodológica?

Lo anterior permitió construir interpretaciones críticas de la experiencia vivida y de las metodologías de trabajo desarrolladas participativamente.

La historia del proceso de la experiencia

Antecedentes. El trabajo realizado participativamente con agrupaciones meta en la península y el golfo de Nicoya, y de manera articulada entre la Sede Regional Chorotega y la Escuela de Ciencias Geográficas de la Universidad Nacional, relacionado con el diseño de productos turísticos alternativos, requiere de procesos metodológicos articulados como el diagnóstico del sistema turístico, el diseño del producto y/o ruta turística, la zonificación turística y la implementación de buenas prácticas de sostenibilidad turística. Plantear la experiencia con la aplicación de estas metodologías es el eje fundamental de esta sistematización que se resume en el presente documento síntesis.

Para lo anterior se ejecutaron dos proyectos de extensión en la zona de influencia:

- El proyecto Diseño de productos y rutas turísticas alternativas para el mejoramiento del nivel de vida de las comunidades locales. El caso del golfo de Nicoya, el cual nace como producto del trabajo que durante los años 2006-2007 la Sede Regional Chorotega, la Escuela de Economía y la Estación de Ciencias Marinas ECOMAR han venido realizando en la zona con la mayoría de agrupaciones del golfo de Nicoya, agrupaciones que se han planteado la necesidad de fortalecer sus actividades a través del establecimiento de rutas o redes turísticas, que les permitan articular esfuerzos conjuntos y encadenar sus productos para el desarrollo sostenible de sus comunidades y el mejoramiento en la calidad de vida de sus habitantes, todo esto sin dejar de considerar los problemas que pudieran presentarse a partir del desarrollo de las actividades turísticas, con el fin de minimizar sus posibles impactos. Esto permitió, por otro lado, la formulación del proyecto con la articulación de la Escuela de Ciencias Geográficas, por la experiencia y fortaleza de la misma en el ordenamiento territorial, el desarrollo local y los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Con este proyecto se desarrolla el siguiente objetivo general: Aportar a la planificación territorial a partir del diseño de productos y rutas turísticas alternativas, para

el desarrollo sostenible de sus comunidades y el mejoramiento en la calidad de vida de las poblaciones locales del golfo de Nicoya.

- El proyecto Fortalecimiento de la oferta local por medio de las buenas prácticas de sostenibilidad turística, en las comunidades locales. Caso de la península y del golfo de Nicoya nació como una iniciativa presentada para ser ejecutada en cuatro de las comunidades involucradas, a saber: Coyolito y Palito de isla Chira, en Puntarenas; Copal y Corral de Piedra en Nicoya, Guanacaste. El objetivo general de este proyecto es aportar las principales herramientas e instrumentos de la sostenibilidad turística por medio de capacitaciones, talleres y acompañamiento en temas de buenas prácticas de sostenibilidad turística, para los miembros de organizaciones de las comunidades metas, que prestan la diversa oferta local.

Para el período 2008-2009 se atendieron trece agrupaciones y para el período 2010 se atendieron también trece agrupaciones, según se detalla en la tabla 1.

El trabajo realizado en el año 2008 en el golfo de Nicoya tuvo como objetivo específico realizar el diagnóstico del sistema turístico en algunas comunidades del golfo de Nicoya (Copal, Manzanillo, Coyolito, Costa de Pájaros, Orocú, Cocorocas, Morales, isla de Chira, isla Venado), con el fin de obtener los insumos necesarios para crear y definir un producto turístico para estas comunidades. En este trabajo se realiza el estudio de la actividad turística como un sistema, este enfoque es un aporte de la geografía del turismo, mediante el cual se identifican los diversos elementos interrelacionados y dependientes para lograr la dinámica de esta actividad, como son los recursos o atractivos turísticos, la oferta turística, la demanda turística y los operadores del mercado; de manera que sean considerados de forma integral en el diseño de una o varias rutas turísticas en el golfo y permita recolectar la información necesaria para realizar la zonificación turística y delimitar la zona de estudio para el seguimiento con la aplicación de buenas prácticas de sostenibilidad turística. (Alvarado, Flores y Padilla, 2009)

El trabajo realizado en el 2009, de acuerdo con los mismos autores, tuvo como objetivo específico el diseño participativo de los productos y las rutas turísticas de las comunidades del golfo, basado en el diagnóstico del sistema turístico realizado el año anterior; también como un proceso de planificación turística se realiza la zonificación turística del golfo en general, en el área que abarcan las comunidades en estudio.

El trabajo realizado en el 2010 tuvo como objetivos específicos diseñar planes de capacitación e instrumentos de apoyo relacionados con las buenas prácticas

de sostenibilidad turística, aplicar las capacitaciones en buenas prácticas a los diversos oferentes de estas comunidades y evaluar la puesta en práctica de las capacidades adquiridas por los oferentes. En este caso, por una solicitud expresa de los pobladores de la comunidad de Corral de Piedra, se incluye como parte de las comunidades metas a atender. (Flores, Alvarado y Miranda, 2010a)

Momentos significativos de la experiencia metodológica

De acuerdo con los mismos autores, la experiencia en el proceso metodológico utilizado en las comunidades del golfo y de la península de Nicoya, para el diseño de productos turísticos alternativos, abarcan cuatro fases basadas en el sistema turístico del área de estudio. Estas fases son:

- Diagnóstico del sistema turístico.
- Diseño del producto turístico.
- Zonificación turística.
- Implementación de buenas prácticas de sostenibilidad.

A continuación, se realiza una descripción de la metodología aplicada en cada una de las fases:

a. Diagnóstico del sistema turístico

La realización del diagnóstico en las comunidades meta tuvo como objetivo general «realizar un diagnóstico de las potencialidades históricas, naturales, culturales y ambientales de las Comunidades, que permita caracterizar las fortalezas, oportunidad, debilidades y amenazas para desarrollar la actividad turística, en el marco del Turismo Rural Comunitario» (Flores, M. 2009) y se llevó a cabo a través de los siguientes pasos:

Como primer paso, se ejecutó una etapa previa que inició con reuniones del equipo de facilitadores para el establecimiento del plan de trabajo, que contempló: 1. En el año 2008 se hizo el diagnóstico del sistema turístico de las comunidades del golfo de Nicoya en las que se realizó el trabajo, así como la evaluación del potencial turístico de los recursos y atractivos que se identificaron en las comunidades. 2. El diagnóstico requirió que se delimitara la zona de trabajo, lo que se hizo a través de cartografía base, fotografías aéreas y GPS. 3. Para el diagnóstico también se recopiló información secundaria acerca de qué se había hecho en la zona en cuanto al sistema turístico (oferta, demanda, atractivos). Además, se realizaron

giras de campo para reuniones en comunidades, recorridos de campo para conocer el área de trabajo donde se realizó el inventario de atractivos, se contactó a los líderes comunales e informantes claves y se coordinó la fecha de reunión para impartir el primer taller donde se les presentó el plan de trabajo a realizar con el proyecto. Los resultados de esta etapa previa fueron el reconocimiento del área de estudio y actualización de alguna información en las hojas cartográficas de la zona, grupos informados e invitados a la próxima reunión taller, fecha definida para la elaboración del taller de presentación del proyecto, mapa de recorrido de primera gira y levantamiento de fotografías de evidencia.

Como segundo paso, se llevó a cabo un taller participativo en Costa de Pájaros de Puntarenas, que permitió establecer el mapeo participativo de los recursos turísticos actuales y potenciales de las comunidades del golfo de Nicoya, determinar las necesidades sentidas de las distintas asociaciones, así como aspectos de estas que se deben mejorar o potenciar y la aprobación de estrategia de trabajo participativa, dicho taller fue sistematizado en una memoria.

Como último paso de esta fase, se realizó un análisis del sistema turístico, tomando en consideración el análisis de la oferta y la demanda de los recursos y atractivos de las diferentes comunidades implicadas en el proyecto.

Para el análisis de la oferta para cada comunidad se elaboró un inventario de recursos y atractivos turísticos, de ofertas turísticas actuales y agentes del mercado, así como la descripción de cada elemento considerado en los inventarios, diseño de mapas y fotografías. En el caso de los inventarios de recursos y atractivos turísticos, se diseñaron diferentes instrumentos, destacando la ficha de recursos y basando su clasificación en la metodología de la OMT (1999), una de las más utilizadas a nivel mundial, permitiendo la estandarización de los mismos con respecto a otros estudios de este tipo a escala nacional e internacional. En el caso de la oferta turística actual, se realizó un inventario de los diferentes servicios relacionados a la actividad, ofrecidos dentro de las comunidades y que pueden ser utilizados por los visitantes, dentro de ellos se incluyeron establecimientos de hospedaje, alimentación, servicios bancarios, de salud, tours, abastecedores, etc. Al mismo tiempo, se realiza un inventario de los diferentes agentes del mercado establecidos en el área de estudio, en el cual se identifican principalmente las organizaciones de base comunitaria relacionadas con el turismo, junto con algunas instituciones estatales y organizaciones privadas que tienen estas comunidades dentro de su zona de influencia, geo-referenciado dichos recursos y construyendo diferentes mapas por comunidad.

Por otro lado, a partir de dicho análisis, se realizó la valoración de la vocación turística, trabajando para ello con la ficha de valoración, la cual, siguiendo los planteamientos de Morera (2007), valora los atractivos utilizados y los potenciales, además la situación actual de la infraestructura, las vías de comunicación y otras facilidades requeridas en la actividad turística. Esta debe realizarse con una visión territorial donde se identifiquen los atractivos, la oferta y los espacios protegidos, con el objetivo de formular rutas y circuitos que articulen productos turísticos, potenciando encadenamientos en los espacios rurales, para ello existen dos metodologías: la jerarquización de los recursos y atractivos turísticos, realizado mediante un examen crítico de los recursos más relevantes que permitan establecer el interés turístico, para lo cual se dan 5 jerarquías de mayor a menor importancia, donde la 5 es la de mayor importancia. Y el análisis de incidencia de factores que determinan la vocación turística de los mismos; en este caso, el mismo autor, lo planteó a través de la ficha de valoración de la vocación turística, por medio de la cual se define el grado de incidencia con una puntuación de 0 a 2 para determinar dicha vocación como alta, media o baja, para cada indicador. Las variables evaluadas se incorporaron en la ficha de inventario, las cuales corresponden a las condiciones internas de cada uno de los sitios, tomando en cuenta aspectos como el esfuerzo físico por parte del visitante, la incidencia del clima, la seguridad, las facilidades, la dificultad de acceso y la diversidad interpretativa. Para cada una de ellas se realiza la valoración de baja, media o alta, con la cual se determina un valor promedio que permite evaluar los recursos y atractivos. Es importante destacar en este punto, que una baja valoración del potencial no implica necesariamente que deba descartarse el recurso, sino que permite identificar sus debilidades y el mejoramiento de las mismas, dando como resultado una revalorización una vez aplicadas las mejoras necesarias. Por otro lado, la incidencia del clima toma en cuenta cambios por la estacionalidad de las lluvias y efectos de la temperatura en las actividades a realizar; esfuerzo físico, considera la duración, complejidad o tipo de esfuerzo y grado de condición física que demanda el atractivo y actividad a realizar; seguridad, considera las características físicas del atractivo y la existencia de construcciones como barandas, escaleras, equipamiento, otros; facilidades, valora la necesidad de que el atractivo cuenta con algún tipo de facilidad requerida; dificultad de acceso, considera las características topográficas para llegar al atractivo; y diversidad, valora las diferentes actividades que pueden realizarse en el lugar. Para efectos del proyecto, se utiliza el análisis de incidencia de factores.

En el análisis de la demanda se realizó un perfil del turista actual y potencial. De acuerdo con Flores, Alvarado y Miranda, (2010b) y siguiendo a Morera (2007),

la realización de estudios para determinar el perfil del visitante o los estudios de segmentación es uno de los componentes fundamentales del sistema turístico en cuanto permiten caracterizar y conocer el tipo de personas que visitan un destino. Determinar el perfil de los turistas que visitan un determinado territorio es primordial, porque esta información permite ajustar mejor la oferta turística y procurar con ello una mayor satisfacción por parte de los visitantes. Para identificar el perfil de la demanda se diseñó una encuesta para aplicar a los visitantes; con el propósito de obtener diversa información sobre los turistas; sin embargo, la escasa visitación en el período de la investigación de los diagnósticos hace que dicha encuesta no pueda ser aplicada, por lo que la evidencia se obtiene a través de las organizaciones que ofertan el servicio turístico y que permiten caracterizar al visitante que ha contratado este servicio turístico, de acuerdo a la siguiente información: procedencia, género, acompañantes, medio por el que llegaron, estadía, actividades realizadas e intereses, organización del viaje, organización del paquete turístico.

Dentro de la estrategia metodológica se realizaron talleres para la presentación de los instrumentos mencionados ante las comunidades, su aplicación por medio del trabajo de campo y la validación de los resultados.

b. Diseño de producto turístico

Tal como lo plantearon Flores, Alvarado, Miranda, y Padilla (2010c) en el artículo “Elementos básicos para el diseño de productos turísticos comunitarios: Experiencia desarrollada en el golfo de Nicoya, Costa Rica”, descrito a continuación, para el diseño de productos turísticos se establecieron cuatro momentos con actividades conducentes a aclarar los pasos necesarios para el diseño: i) Preguntas básicas a tener presentes durante el proceso de diseño de productos y rutas turísticas; ii) La interpretación de los recursos (puesta en valor); iii) definición de productos y rutas turísticas; y iv) el Itinerario del turista y la operacionalización del Itinerario. Según los mismos autores, esos cuatro momentos se llevaron a cabo con actividades e instrumentos previamente elaborados para el diseño de productos, conducentes a aclarar y sistematizar la información necesaria para dicho fin, los cuales se desarrollaron en las comunidades a partir de talleres participativos con las diferentes organizaciones involucradas, de la siguiente manera:

Momento I. Preguntas básicas en el diseño de productos turísticos

Con esta actividad se pretende aclarar y definir la información esencial que se debe manejar para poder avanzar en el diseño de los productos turísticos. Las preguntas son cinco, y se presentan seguidamente.

Pregunta 1. ¿Quiénes somos? Para responder esta pregunta debe tratar de abordarse todos los aspectos que verá o se encontrará el turista al llegar al destino, puesto que son los que le darán la visión de lo que experimentará. Además, se deben incluir elementos que brinden información en dos niveles básicos: i) nivel de comunidad o territorio, es decir, de la zona general que comprende el destino, y ii) nivel de localidad(es), o de organizaciones específicas que ofertan la experiencia turística. De este modo, se procede a hacer una lista de las características que contestan quiénes somos, para lo que se puede incluir información física, socioeconómica y cultural, además de los antecedentes más pertinentes de las organizaciones involucradas en la oferta de la experiencia turística. Esta información ayudará en la definición de los objetivos del desarrollo turístico de la comunidad y de sus productos turísticos.

Pregunta 2. ¿Qué tenemos? La respuesta a esta pregunta se basa en los inventarios de recursos y atractivos turísticos identificados participativamente en las comunidades. En este punto es necesario diferenciar los recursos de los atractivos, debido a que los recursos tienen que pasar por un proceso de puesta en valor para efectuar las adecuaciones necesarias con el fin de ser visitados, es decir, convertirlos en atractivos turísticos.

Pregunta 3. ¿Qué queremos? En la respuesta a esta pregunta se deben incluir aspectos meta de quienes ofrecen la experiencia turística, haciendo ver los beneficios que obtendrían no solo los involucrados directamente con la oferta, sino la comunidad o las comunidades en general. En este sentido, es esencial que los visitantes tengan bien claro cómo y por qué su presencia está beneficiando a las personas que viven en el lugar. Estos beneficios, desde un enfoque multidimensional, pueden ser:

- **Económicos:** Dinamizar la economía local, formar encadenamientos productivos a nivel local, crear espacios alternativos para la generación de ingresos económicos, entre otros.
- **Sociales:** Mejorar la calidad de vida de las familias, potenciar el capital social y humano de la comunidad, disminuir la emigración de jóvenes hacia otras regiones, entre otros.

- **Culturales:** Rescatar y transmitir costumbres locales o actividades tradicionales, fomentar la valorización de la cultura autóctona, entre otros.
- **Ambientales:** Por medio de la conservación de los recursos naturales, sensibilización de la población local en aspectos ambientales, implementación de prácticas productivas ambientalmente sostenibles, entre otros.

Pregunta 4. ¿Para quién? Mediante esta pregunta se pretende definir el tipo de turismo que se quiere captar, empezando por los aspectos más generales hasta determinar lo más detalladamente posible el segmento o los segmentos de demanda a los que se ofrecerá la experiencia turística. Este punto es de gran importancia porque al determinar el perfil de cada segmento de la demanda (actual o potencial) se puede requerir una diferenciación en lo referente a la oferta.

Pregunta 5. ¿Cómo lo conseguiremos? En este paso se determinan las actividades a ofertar a cada uno de los segmentos establecidos, de manera que estas se ajusten lo más posible a las características definidas en su perfil, tratando así que su experiencia responda a sus expectativas. En este punto la creatividad se convierte en la clave para el diseño de un producto turístico diferenciado. Para responder esta pregunta también es esencial incluir todos los aspectos de logística relacionados con las actividades que se definieron, y de ser posible elaborar manuales o protocolos para seguir en cada actividad. Por ejemplo, algunas actividades pueden ser: charlas educativas, talleres, senderismo, presentaciones típicas, un día en la vida de..., entre otras.

Momento II. Interpretación de los recursos (puesta en valor)

Esto consiste en explicarles a los visitantes qué es lo que están viendo, o qué es lo que están experimentando. Es decir, se debe buscar responder ¿por qué este atractivo es importante?

Es esencial que la interpretación sea lo más sencilla y clara posible, de manera que los visitantes de distintas costumbres, condiciones socioeconómicas y culturas puedan entender lo que se quiere comunicar.

Momento III. Definición de productos y rutas turísticas

Una vez que se cuenta con el inventario de atractivos, su puesta en valor y su ubicación geográfica, se cuenta con los elementos y la información necesaria para proceder a definir los productos y las rutas turísticas. Cada uno de los recorridos guiados estarán conformados por una o varias actividades, por lo que

puede incluir en su diseño varios atractivos turísticos de la misma o de distintas categorías (sitios naturales, atractivos culturales y museos, realizaciones técnicas y científicas y acontecimientos programados).

Los atractivos y servicios que se incluyen en un tour deben seleccionarse con base en criterios como ubicación geográfica de los atractivos, medio de transporte y accesibilidad, distancia entre los atractivos turísticos que se quieren incluir, tiempo de traslado entre un atractivo y otro, tipo de actividades que se realizarán en los atractivos, servicios que se deben brindar en el transcurso del recorrido y requerimientos especiales para la realización de algunas actividades, entre otros.

Momento IV. El itinerario del turista

Cuando se tienen los productos definidos (tours o recorridos guiados) se hace otro cuadro que incluya los recorridos guiados, los atractivos que contiene dicho recorrido, el itinerario del turista y la operacionalización del itinerario. El itinerario del turista consiste en definir todas las actividades que realizarán los turistas al comprar un producto turístico (lo que ofrecemos al visitante). Estas actividades se deben tratar de detallar lo mejor posible, poniendo hora de inicio y fin a cada una de ellas.

Para determinar el itinerario del turista se puede realizar una práctica que consiste en ponerse en el lugar de las personas que podrían visitar el lugar. Esto puede hacerse por comunidades o por proyecto. En el itinerario es importante tener presente que la experiencia inicia desde la información que acceden los posibles visitantes desde sus lugares de residencia (ya sea por medio de Internet, por agencias de viajes, etc.), y concluye en el momento en el que regresan nuevamente a sus casas con una idea —positiva o negativa— de lo que fue la experiencia del viaje, idea que influirá o determinará visitas futuras. Además, para esto también se debe definir el segmento de demanda al que se destina el producto, y proceder posteriormente a realizar el itinerario para ese grupo en particular, según las especificidades de dicho segmento. Esto es fundamental porque el segmento del mercado implica que tienen un imaginario preconcebido y particular de lo que será su experiencia, es decir, tienen determinadas expectativas o ideas de lo que será el viaje y la experiencia, arregladas con base a gustos, intereses y necesidades específicas del segmento de mercado que representan, y que esperan que sean cumplidas. Por esto es que se dice que el segmento de demanda condiciona tanto la oferta como la experiencia en general.

Con base en esto algunos aspectos que se deben considerar en la elaboración de los itinerarios son los siguientes:

- Medio por el que se ofertará el destino: página en Internet, tour operador, panfletos publicitarios, entre otros
- Información por incluir en el medio para ofertar el producto: tipo de servicios a los que se tiene acceso en la comunidad, infraestructura disponible, información básica del lugar, como condiciones climáticas, qué se va encontrar el visitante cuando llegue, necesidad de algún tipo de indumentaria específica, entre otros.
- Medios y tipo de transporte para llegar al lugar.
- Horas de salida y de llegada al lugar de visita (destino), así como de inicio y final de las distintas actividades a realizar en dicho lugar.
- Tipo de comidas o menús que se ofrecerán, así como horas definidas para la alimentación.
- Tiempo de estadía según segmentos establecidos, lo que también se ve determinado por la disponibilidad de recursos de las comunidades (por ejemplo, posibilidad de hospedaje y tipo de hospedaje).

c. Zonificación turística

Según Alvarado, Flores y Miranda (2011), la zonificación está basada en la metodología de unidades ambientales turísticas de López Olivares (2005), la cual fue adaptada a los objetivos de esta investigación. Esta metodología consiste en la formulación de los objetivos generales y específicos que permitan realizar un diagnóstico del área de estudio, con el fin de proponer las diferentes acciones a realizar para llevar a cabo la planificación de la actividad turística. Una vez realizado este paso, López determinó cuatro fases a realizar:

1. Fase de zonificación funcional turística.
2. Fase de análisis de las diferentes áreas y unidades ambientales turísticas.
3. Fase de diagnóstico de las áreas y unidades ambientales turísticas.
4. Fase de propuestas, diseño y plan de seguimiento de las estrategias de desarrollo para los municipios y unidades ambientales turísticas.

Tomando en consideración los objetivos planteados en el proyecto (2008-2009), se llevaron a cabo las fases a y b de la metodología, en las cuales se realizó la sobre posición de las coberturas de la información obtenida en el diagnóstico del

sistema turístico de las diferentes comunidades del golfo: inventario de los recursos y atractivos turísticos y su evaluación, la oferta y la demanda turística del área de estudio, además de los productos turístico diseñados, la información físico-geográfica (uso del suelo, geomorfología, tenencia de la tierra), aspectos socioculturales y económico-productivos y accesibilidad de las comunidades, con el fin de identificar los elementos homogeneizadores del espacio geográfico que permitan delimitar las diferentes zonas de desarrollo turístico. El procedimiento para la zonificación se realizó a partir de la identificación de los elementos homogeneizadores del espacio geográfico, identificados en el diagnóstico elaborado en cada una de las comunidades. Entre ellos: tipos de atractivos, actividades socio-productivas y culturales, accesibilidad y características físico-geográficas, entre otros. Aplicando las siguientes técnicas: delimitación del área del estudio (con la cartografía básica), elaboración de las coberturas (mapa) de cada una de las variables establecidas (uso del suelo, geomorfología, tenencia de la tierra), sobre posición de dichas coberturas por medio técnicas de geoprocésamiento mediante los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Lo que permitió la identificación de elementos homogeneizadores del espacio geográfico, llevando a la delimitación de las zonas homogéneas, a las que se les denominó zonas de desarrollo turístico. Para ello se requirieron los siguientes instrumentos: Sistemas de Información Geográfica (SIG), Sistemas de Posicionamiento Global (GPS), cartografía base del área de estudio y metodologías de planificación y ordenamiento de espacios turísticos. Diseñando para ello mapas de zonificación que muestran la zonificación realizada en el área de influencia de los proyectos.

d. Implementación de buenas prácticas de sostenibilidad

Flores, Alvarado y Miranda (2010b) plantearon que, una vez realizadas las tres fases anteriores, se identifican una serie de procesos que apoyen los productos turísticos diseñados y la planificación propuesta. La implementación de buenas prácticas de sostenibilidad se convierte en el aspecto más importante, debido a que actualmente a nivel nacional e internacional tanto la oferta como la demanda turística exigen un producto que involucre el desarrollo sostenible, con el cual se asocia el turismo rural comunitario. La siguiente tabla muestra la lista de instrumentos de evidencia.

Tabla 4. Lista de instrumentos de evidencia a elaborar con los oferentes de las comunidades metas que les permita evidenciar las acciones de prácticas de sostenibilidad

Bitácoras	Bitácoras de monitoreo impactos Bitácora Limpieza Bitácora de control mantenimiento Bitácora Vida Útil Equipos Bitácora de reparaciones de equipo Bitácora de control de reducciones
Manuales con protocolos y códigos de éticas de sostenibilidad	Manual de Empleados Manual de Servicios al cliente Manual de Proveedores Manual de Socios Manual de Seguridad
Cartillas	Cartilla informativa a huéspedes Cartilla informativa a empleados Cartilla Informativa Tours Cartilla de información de menú
Registros	Registros de Visitantes Registro de compras y facturas Registros de evidencias de acuerdo a la evaluación que se le aplique Registros de capacitaciones Registros de convenios Inventarios
Convenios y certificaciones	Certificación y convenio con instituciones públicas Certificación y convenio con instituciones privadas Certificación y convenio con organizaciones Certificación y convenio con oferta local
Rotulación	De Prevención de riesgos y emergencias De acceso De Recursos De información
Autoevaluaciones	De Calidad del Producto y/o Servicio De acuerdo a Estándares Nacionales e Internacionales (ICT, OEA, PNUD, Otros ejemplos latinoamericanos)

Fuente: Flores, Alvarado y Miranda, (2010a). Informe final del proyecto Fortalecimiento de la oferta local por medio de las buenas prácticas de sostenibilidad turística en las comunidades locales. Caso de la península y el golfo de Nicoya. Aprobado en sesión de análisis de PPAA-UNA.

Las buenas prácticas de sostenibilidad incluyen por parte de los actores involucrados el ahorro de energía y agua, la gestión de los desechos, gestión administrativa, conservación de los recursos naturales y culturales, así como la transmisión de estos conocimientos a los grupos familiares y visitantes. Dentro de la metodología de trabajo con las comunidades se establecieron tres etapas de trabajo:

Primera: Taller de capacitación sobre la implementación de buenas prácticas de sostenibilidad en turismo y evaluación de buenas prácticas que aplican en las comunidades.

Segunda: Acompañamiento en la implementación de buenas prácticas de sostenibilidad. En esta etapa se apoyó a los actores en la creación y recolección de evidencias (visión y misión de la organización, bitácoras de control de consumo eléctrico, agua, mantenimiento y control de donaciones, entre otros), con el fin de que puedan demostrar la implementación de las buenas prácticas en sus actividades durante la evaluación que realizan los investigadores al finalizar el proceso.

Tercera: Como parte del acompañamiento, se apoyó la gestión y ejecución de campañas de limpieza y rotulación (vías, negocios de hospedaje y alimentación, zonas protegidas, sitios arqueológicos, recursos y atractivos turísticos) en coordinación con organizaciones de base comunitaria de las comunidades involucradas y el apoyo de algunas instituciones como la Municipalidad, el EBAIS y el MINAET.

Una vez completadas estas etapas se construye lo que se denomina: el Plan de Sostenibilidad Turística, para cada una de las comunidades metas, para ello el proyecto facilita una estructura de plan de sostenibilidad comunitario, con la cual se construye participativamente dicho plan.

Reflexión e interpretación crítica

Interrogante general: ¿Ha contribuido nuestro trabajo al empoderamiento de las agrupaciones encargadas de turismo rural comunitario en comunidades del golfo y de la península de Nicoya? ¿En qué, cómo, por qué y cuál cambio generó?

Este proyecto apoyó a las comunidades meta de la siguiente manera:

- Les permitió diseñar, validar y practicar un producto turístico planificado, de manera que lo pueden ofertar en las tour operadoras locales y nacionales.
- Se les generó capacidades para diseñar sus propios productos turísticos o modificar los ya diseñados y actualizarlos.

- De la forma en la que se realizó el trabajo, permitió realizar una interpretación o lectura del espacio turístico, de manera que ellos puedan identificarse y empoderarse del mismo.
- Se logró integrar un grupo de comunidades geográficamente próximas mediante productos turísticos, de manera que puedan socializar las ganancias provenientes del turismo.
- La zonificación contribuyó como un instrumento para los procesos de planificación y organización del turismo en las comunidades metas, que les permite hacer un análisis del espacio geográfico y del diseño de propuestas de desarrollo a los Gobiernos locales.
- La aplicación de buenas prácticas de sostenibilidad turística en las iniciativas de turismo rural fortaleció los productos turísticos comunitarios, permitiendo brindar servicios de calidad. La implementación de estas es parte de los objetivos de proyectos de extensión universitaria de la Universidad Nacional, específicamente de la Escuela de Ciencias Geográficas y de la Sede Regional Chorotega.
- Las organizaciones comunitarias logran diseñar los diferentes planes de sostenibilidad e implementarlos como una forma de mejorar la competitividad y el desarrollo de la oferta local, así como el aporte en la comercialización del destino y del producto turístico. La generación de capacidades para la elaboración del plan definitivo quedó limitada al trabajo realizado en los talleres y validado en la memoria; por lo que para la sistematización se requirió del trabajo de facilitadores a partir del trabajo participativo en cada comunidad.

Interrogantes específicas

¿Qué componentes de la metodología utilizada contribuyeron o no? ¿Hubo cambios de metodología a lo largo de este tiempo? ¿Por qué? ¿Qué resultados dieron?

- De la metodología hay que rescatar el enfoque participativo de la investigación-acción, que permitió que los líderes comunales fueran parte de la ejecución del proyecto, eso hizo que la inserción en la comunidad, la recolección de información y la elaboración de resultados fuera más fácil.
- Se destaca en la metodología el uso de tecnología SIG y del GPS, que utilizados con objetivos precisos pueden ayudar en la planificación y organización del turismo en áreas rurales.

- No se dieron cambios en las metodologías, ya que estas no son procesos estáticos y se fueron adaptando de acuerdo a lo observado en las giras de campo.

¿Cuáles son los principales criterios en los que se basa nuestra propuesta y la concepción metodológica?

- El principal criterio utilizado fue el de ver la actividad turística como un sistema, porque si falta uno de sus elementos esta no se puede llevar a cabo, y el otro es que para poder identificar estos elementos de forma correcta se debe hacer de forma participativa, porque son las personas de las comunidades las que realmente conocen su territorio y las que pueden identificar sus recursos y empoderarse de ellos.

Flores (2010), citando a Sancho (1998), planteó como la geografía del turismo propone el estudio de la actividad turística como un sistema, donde se visualicen los diversos elementos que permiten el desarrollo de la misma y se haga un análisis con una óptica integral, señalando que la actividad turística es compleja y dinámica, y que en ella intervienen, interactúan y evolucionan diferentes elementos, por lo que la autora citada planteaba que es necesario visualizar esta actividad desde una óptica sistemática. Y, de acuerdo con Sancho (1998), distingue los siguientes elementos básicos:

- **Los turistas:** Estos son la demanda, los que eligen el destino que visitarán. Aun así, su decisión se encuentra mediada por una serie de factores socioculturales.
- **El espacio geográfico:** Es el espacio físico en el que se ubican los recursos turísticos y donde interactúan la oferta, la demanda turística y la población local.
- **La oferta:** Son los bienes y servicios turísticos que hacen posible que los recursos turísticos puedan ser consumidos y comercializados.
- **La demanda:** Está compuesta por los turistas, consumidores de los servicios turísticos.
- **Los operarios o agentes que promocionan y comercializan los recursos turísticos:** En este caso, Morera (2007) los denominó agentes públicos y privados que promocionan y comercializan los recursos turísticos, convirtiéndolos en productos de acuerdo con las necesidades de la demanda. Son los intermediarios entre el consumidor final (turista) y el producto turístico.

- **Los sistemas de transportes, conectividad y movilidad:** Estos tienen como finalidad organizar los viajes de los turistas entre los espacios emisores y los receptivos.
- **El destino turístico:** Es el territorio que atrae flujos turísticos. El destino turístico a su vez se encuentra constituido por otros subsistemas.
- **Recursos de atracción turística:** Estos pueden ser recursos naturales y/o culturales, y son los que causan la circulación del sistema turístico.
- **La sociedad local:** Son las que participan de los procesos turísticos que se desarrollan en sus territorios.
- **La oferta central y de servicios:** Tiene como función que los diferentes recursos sean consumidos y comercializados por la demanda.
- **Las infraestructuras y los equipamientos:** Articulan el territorio, concretamente los territorios turísticos.

Conclusiones y recomendaciones

Para la experiencia. Tomando en consideración los documentos sistematizados en ambos proyectos, podemos concluir y recomendar para cada fase lo siguiente:

Los resultados del diagnóstico muestran que los atractivos de estas comunidades son diversos, predominando los de tipo natural de origen marino, como islas, playas, manglares, esteros, salinas y el golfo mismo; en el área continental se encuentran montañas, miradores, ríos y cataratas. Existen también diversos atractivos culturales como las comidas típicas, fiestas patronales, ferias culturales y gran cantidad de mitos y leyendas, también existe una fortaleza en el capital social de las organizaciones comunitarias y pequeños empresarios. A pesar de estas potencialidades turísticas se identifica que las ofertas turísticas son incipientes, limitadas y desarticuladas, con una limitada demanda y poca comercialización.

El diseño de productos turísticos comunitarios debe partir en todo momento de los recursos y atractivos propios de las comunidades. Además, para que el turismo rural disminuya los impactos ambientales y socioculturales es fundamental que en el diseño se utilicen mecanismos participativos que aseguren que sea realmente la población local la que decida sobre la forma en la que organizan y gestionan los recursos turísticos, así como sus beneficios. Por otra parte, si bien es cierto que el turismo rural comunitario se posiciona como una alternativa de desarrollo y de generación de ingresos en los espacios rurales latinoamericanos, a la vez que ayuda a la reproducción de modos de vida locales; es necesario tomar

en cuenta que no todos los espacios rurales tienen el potencial turístico indicado para ejecutar actividades de este tipo, por lo que es necesario antes de proponer el turismo como actividad productiva, realizar el diagnóstico del sistema turístico.

Para realizar cualquier zonificación turística es necesario integrar tanto variables físicas como sociales que permitan un mejor análisis del espacio geográfico determinado, para conducir a un mejor diseño de propuestas de zonificación. En este caso, el principal elemento homogeneizador fue la geomorfología, porque el principal criterio que se tomó en cuenta fue la altitud, la cual determina, el tipo de uso del suelo de cada zona y las diferentes actividades, así como el tipo de recurso y atractivo turístico. En el área de estudio es posible identificar claramente tres diferentes zonas de desarrollo turístico, estas se determinan a simple vista por variables físicas como la geomorfología, el uso del suelo y la cercanía con la línea de costa. Además, se observa una clara diferenciación en lo referente a variables culturales como el tipo de actividades que se desarrolla en cada una de ellas y las implicaciones que esto tiene en el uso y la percepción del espacio, así como en los modos de vidas locales, la concentración de la población y la tenencia de la tierra. Los recorridos de campo, los diferentes instrumentos aplicados, el análisis cartográfico del área y el gran aporte de las organizaciones comunitarias de estas zonas permitieron realizar esta zonificación. Fueron los habitantes de las islas los que siempre manifestaron que las condiciones de las islas son diferentes a las de las costas y que por eso deben ser tratados diferente. Por su parte, los habitantes de las zonas de montaña, al no ser pescadores, se sienten diferentes a los costeros, y esto se notó en el tipo de recursos y atractivos turísticos, así como en el diseño de los productos y rutas turísticas.

La capacitación en el área de las buenas prácticas de sostenibilidad en el turismo es fundamental para las comunidades rurales, debido a que los mercados nacional e internacional demandan la implementación de este tipo de medidas y solamente de esta forma pueden ser una oferta más competitiva dentro de la oferta turística. La aplicación de las capacitaciones a las diferentes comunidades demostró en un principio sus debilidades sobre el tema, las cuales fueron cubiertas a partir de la información suministrada en las diferentes capacitaciones, especialmente a partir de los diferentes ejercicios prácticos aplicados y las experiencias de los participantes. Por las características de las poblaciones, las capacitaciones deben ser muy dinámicas, prácticas y sencillas, que les permitan a los participantes asociar estos ejemplos con los diferentes servicios ofertados y de esta forma fomentar la aplicación de las buenas prácticas de sostenibilidad y su replicación en la comunidad. Una práctica fundamental que debe retomarse en esta metodología

es que para el uso adecuado de los recursos naturales que se ubican en torno a los senderos, se debe diseñar un protocolo para el manejo de la visitación de estos, los cuales se realizan mediante la determinación de la Capacidad de Carga Turística (CCT) de los diferentes senderos que forman parte de los productos turísticos de las comunidades metas, la cual se determina mediante diferentes estudios que indican el nivel de uso de un área por visitante, con un alto nivel de satisfacción de este y un limitado impacto en los recursos presentes en el área.

Para otras experiencias

Esta experiencia metodológica puede ser adaptada a otras comunidades rurales, ya sean costeras o no, pero su implementación requiere organizaciones locales de base comunitaria y que además estén interesadas en implementar este tipo de proyectos. Además, para que los proyectos sean exitosos es necesario que sean producto de necesidades sentidas por las mismas comunidades, que no sean impuestos por ninguna institución u oenegé.

Es necesario hacerle saber a las organizaciones comunitarias que no por el hecho de que el turismo sea la primera actividad económica del país todas las comunidades tienen el potencial necesario para implementar este tipo de actividad, para esto deben contar con todos o la mayoría de elementos del sistema turístico local. En caso de no contar con dichos elementos que justifiquen su potencial, deben buscar otras alternativas productivas que se puedan complementar con otras comunidades que si tienen el potencial turístico indicado.

Para la universidad

El trabajo realizado durante todo el proceso que involucra la convivencia con las comunidades, transmitir el conocimiento, la puesta en práctica del mismo y su evaluación, han generado una gran cantidad de información que debe ser socializada con otros académicos, estudiantes y comunidades con potencialidades turísticas alternativas.

Para el equipo de académicos coordinadores

Las acciones realizadas en todo el período son un proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza, ya que nos permitió crecer en conocimiento, estrategias y metodologías, pero sobre todo en la interactividad del conocimiento con las poblaciones de las comunidades meta que la investigación acción privilegia, lo que algunos autores denominan la ecología de los saberes.

Referencias

- Alvarado, M., Flores, M. y Miranda, P. (2011). Propuesta de zonificación turística como modelo de planificación territorial para comunidades del golfo de Nicoya. *Revista Geografía de América Central*, 1 (46 P.87-107).
- Alvarado, M., Flores, M. y Padilla, A. (2009). Informe final del proyecto Diseño de productos y rutas turísticas alternativas para el mejoramiento del nivel de vida de las comunidades locales. El caso del golfo de Nicoya, Costa Rica. Aprobado en sesión de análisis de PPAA-UNA.
- Flores, M. (2009). Tesis: El Turismo Rural Comunitario: Una alternativa productiva para la comunidad de Copal, Quebrada Honda de Nicoya, Guanacaste. Sometida a Consideración del Tribunal Examinador del Programa Regional de Maestría en Desarrollo Rural, para optar al posgrado de Magister Scientiae en Desarrollo Rural. Heredia: UNA.
- Flores. (2010) El sistema turístico de la comunidad de Copal. Un diagnóstico participativo.
- Flores M., Picón J.C., Alvarado, M. & Padilla, A. (2008). Memoria del Taller Participativo: Análisis para el Diseño de Productos y Rutas Turísticas Alternativas: Golfo de Nicoya. Costa Rica: UNA.
- Flores, M., Alvarado, M y Miranda, P. (2010a). Informe final del proyecto Fortalecimiento de la oferta local por medio de las buenas prácticas de sostenibilidad turística, en las comunidades locales. Caso de la península y del golfo de Nicoya. Aprobado en sesión de análisis de PPAA-UNA.
- Flores, M., Alvarado, M. y Miranda, P. (2010b) Metodología para el diseño de productos turísticos alternativos con enfoque territorial. Ponencia presentada en el I Congreso de Desarrollo Local Sustentable, Campus Nicoya, Sede Regional Choroteaga, UNA, Costa Rica.
- Flores, M., Alvarado, M., Miranda, P. y Padilla, A. (2010c). Elementos básicos para el diseño de productos turísticos comunitarios: experiencia desarrollada en el golfo de Nicoya, Costa Rica. *Revista Suma Administrativa*, 1 (4, P. 25-44).
- López, O. (2005) El Sistema Turístico en Nicaragua, Desarrollo Turístico Integrado para la Región del Norte de Estelí y Nueva Segovia. (Ed. Castello de la Plana.) Ciudad: Publicaciones de la Universidad Jaume I, D.L. (Cooperació i Solidaritat; projectes 2) Castellón de la Plata España.

Morera, C. (2007). Guion del curso: Turismo Rural. Maestría de Desarrollo Comunitario Sustentable. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Organización Mundial del Turismo. (1999). Agenda para planificadores locales: turismo sostenible y gestión municipal (edición para América Latina y el Caribe.) Madrid, España.


Sancho, A. (1998). Introducción al turismo. Organización Mundial del Turismo (OMT). Madrid, España.



Proceso de construcción del plan estratégico del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local 2014-2021

Joarline Mata Mata

Licenciada en Planificación Económica y Social con especialidad en formación de formadores en desarrollo económico local de la Universidad Nacional, Costa Rica. Es encargada de Planificación en el Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local (IFCMDL-UNED), San José, Costa Rica

 joarline.mata@gmail.com

Resumen

El Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local, como instancia que lidera la oferta formal y no formal de la UNED para el desarrollo integral y participativo territorial, garantizando calidad y equidad de oportunidades educativas para el fortalecimiento de los diversos actores y agentes en sus procesos de gestión comunal, y prioritariamente en los ámbitos local y regional, recuperó el proceso de construcción del primer Plan Estratégico del Instituto 2014-2021, con el objetivo de contribuir con insumos metodológicos para elaborar una estrategia de planificación regional que responda realmente a las necesidades particulares de las poblaciones meta del Instituto. Finalizado el proceso se pretende evaluar qué aspectos de la metodología del trabajo de elaboración del plan estratégico han contribuido a crear un verdadero sistema de gestión del conocimiento, adaptado y adecuado a las diversas características y particularidades de las diferentes poblaciones meta y sus regiones.

La construcción del plan se inició con varios procesos de consulta e investigación territorial, donde participaron las diferentes poblaciones meta del instituto. La construcción a nivel regional permitió partir de posibles líneas de acción estratégicas que orienten el quehacer del instituto en los próximos años; por otra parte, debido a las particularidades de las poblaciones meta con las cuales se trabaja, se pretende contar con una propuesta que contenga planes de trabajo anuales definidos regionalmente. Este trabajo se construyó a partir de un proceso colectivo de reflexiones, críticas tanto a lo interno del equipo como a algunas personas de las poblaciones meta.

Palabras clave: Desarrollo local, capacitación, municipalidad, fortalecimiento de actores.

Abstract

The Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local (IFCMDL) leads the UNED's formal and informal offering. Its aim is the integral and participatory development of the territory, ensuring quality and equality in educational opportunities for the different stakeholders and agents involved in community management, primarily in the local and regional spheres. Thus, it resumed construction of its first Strategic Plan for the Institute (2014-2021) with the objective of contributing methodological inputs to prepare a regional planning strategy that truly addresses the particular needs of the Institute's target populations.

Upon completion of the project, an assessment will be made of the methodological aspects of the strategic plan preparation work that have contributed to creating a true knowledge management system adapted and customized to the diverse characteristics and particularities of the various target populations and their regions.

The plan's construction started with several consultation and territorial research processes in which the Institute's various target populations participated. Its regional construction made it possible to start off with potential strategic action lines for guiding the Institute's work over the next few years. Furthermore, given the characteristics of the target populations, the goal is to have a proposal that includes annual work plans defined for each region. This work has become a collective, reflective, critical process for both team members and some members of the target population.

Keywords: Local development, training, municipality, stakeholder strengthening.

Introducción

El Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local, como instancia que lidera la oferta formal y no formal de la UNED para el desarrollo integral y participativo territorial, garantizando calidad y equidad de oportunidades educativas para el fortalecimiento de los diversos actores y agentes en sus procesos de gestión municipal y comunal, en los ámbitos local y regional, desea contar con una sistematización que recupere el proceso de construcción del primer Plan Estratégico del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo local 2014-2021.

Su construcción se inició con varios procesos de consulta e investigación territorial donde participaron las diferentes poblaciones meta del instituto. La construcción a nivel regional permitió partir de posibles líneas de acción estratégicas, las cuales orienten el quehacer del instituto en los próximos años; por otra parte, debido a las particularidades de las poblaciones meta con las cuales se trabaja, se pretende contar con una propuesta que contenga planes de trabajo anuales definidos regionalmente.

Este trabajo se construyó a partir de un proceso colectivo de reflexiones, críticas tanto a lo interno del equipo como a algunas personas de las poblaciones meta.

El proceso metodológico de construcción puede ser el inicio para la implementación de una estrategia de trabajo particular que se adapte a las características y particularidades de las poblaciones meta y sus regiones.

Objetivos de esta sistematización

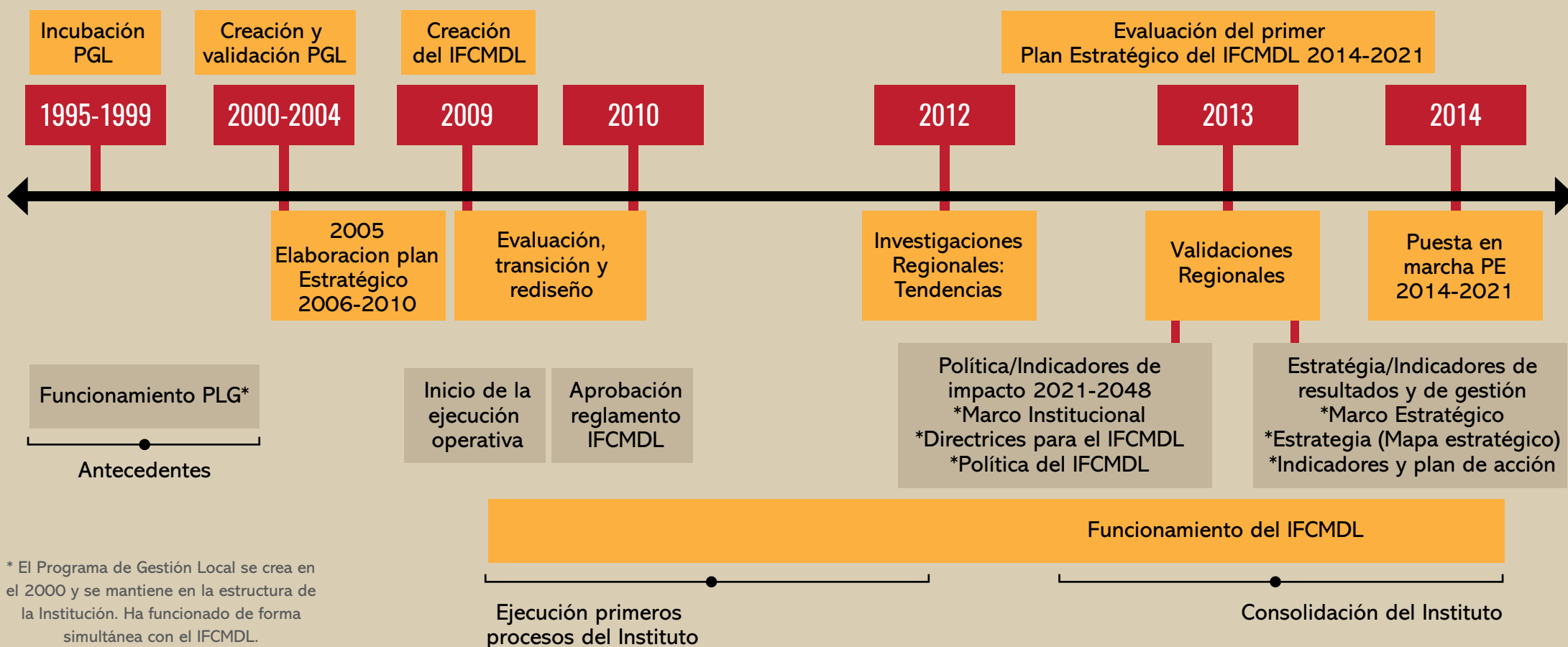
- Definir los insumos metodológicos para elaborar una estrategia de planificación regional que responda realmente a las necesidades particulares de las poblaciones meta del Instituto, con el fin de consolidar el sistema de planificación y gestión del conocimiento del Instituto.
- Construir un artículo sobre el proceso metodológico de planificación utilizado, el cual contenga los principales resultados del proceso de planificación estratégica del Instituto.

Figura 1. Principales hitos de la experiencia Elaboración Plan Estratégico 2014-2021 Programa Gestión local - Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local, UNED

Eje de esta sistematización

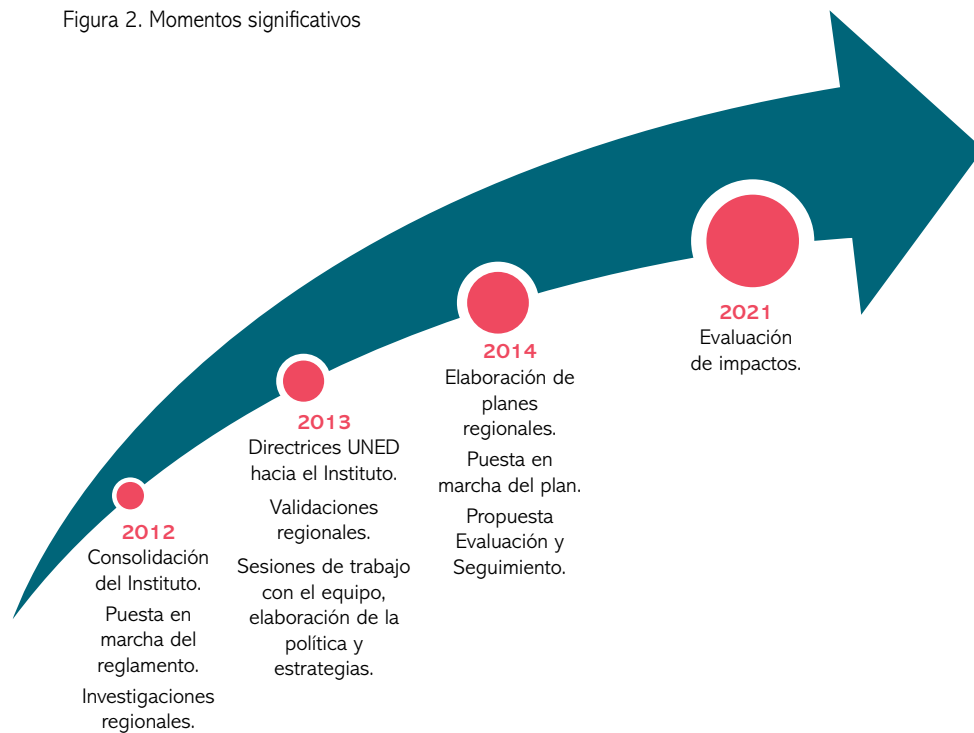
Qué aspectos de la metodología del trabajo de elaboración del plan estratégico han contribuido a crear un verdadero sistema de gestión del conocimiento adaptado y adecuado a las diversas características y particularidades de las diferentes poblaciones meta y sus regiones.

Reconstrucción histórica / Línea de tiempo



* El Programa de Gestión Local se crea en el 2000 y se mantiene en la estructura de la Institución. Ha funcionado de forma simultánea con el IFCMDL.

Figura 2. Momentos significativos



El proceso

El proceso de elaboración del plan estratégico comprendió las siguientes etapas:

a. Investigaciones regionales

Se hicieron seis investigaciones regionales con el fin de elaborar un documento o propuesta de líneas estratégicas que orienten el impacto regional educativo del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local, para el periodo 2012-2020. Cada uno de ellos contiene:

- Diagnóstico o perfil base de la región que incluyó: tendencias del desarrollo, contexto socioeconómico y político, descripción de los procesos educativos desarrollados por el PGL y perfil del desarrollo. Describe alcances y limitaciones de estas acciones educativas.
- Las necesidades educativas prioritarias de las poblaciones meta del IFCMDL, para el fortalecimiento de sus capacidades de gestión política-territorial.

b. Validaciones regionales

Luego de las investigaciones se realizaron validaciones en las regiones, con el fin de analizar los resultados obtenidos y validarlos con nuestras poblaciones meta.

La primera experiencia se realizó en la región Pacífico Sur, en los cantones de Pérez Zeledón, Osa y San Vito de Coto Brus. Luego se realizaron validaciones en Guápiles, Barra del Colorado, Pacífico Central, Pacífico Norte y Región Central.

Se hicieron tres grupos focales, en los cuales se invitó a representantes de organizaciones comunitarias, funcionarios municipales y de federaciones. Las sesiones duraron alrededor de dos a tres horas, se hizo una presentación de los principales resultados obtenidos en las investigaciones, y luego se procedió a dar un espacio de discusión y aclaración de dudas. Finalmente, se realizó un trabajo de grupos donde se validaron los resultados obtenidos.

Para cada una de las validaciones se hicieron las adaptaciones necesarias según el perfil de las personas que asistieron, así como de tiempos y metodología.

c. Sesiones de trabajo a lo interno del Instituto

Se han realizado alrededor de 15 sesiones de trabajo con el equipo del instituto, donde ha habido una participación en la construcción del plan estratégico.

Las sesiones de trabajo se coronaron con normas claras de trabajo:

- Los intereses de desarrollo del IFMCDL prevalecen ante los intereses personales.
- Garantizar que todos cuentan con una base común de información para tomar las decisiones y comprometerse con ellas (incluye la información que no favorece una posición particular).
- Cuando hay diferencias de opinión importantes, indagar con un criterio amplio el sentido que cada parte otorga a sus ideas.
- Dirigirse con respeto a las personas: fuerte con las ideas, suave con las personas.
- Escucha activa: hacer un esfuerzo por comprender la opinión de otros.
- Participación balanceada: todos participan, nadie domina.
- Tomar decisiones a través del consenso: "se puede vivir con ello y se puede apoyar".

Pautas para proceder en sesiones de diálogo:

- Levantar la mano para solicitar la palabra.
- Una persona a la vez.
- No al diálogo cruzado.
- Intervenciones concisas que apunten a propuestas.
- Mantener los teléfonos celulares en silencio; en caso de una llamada de importancia, se debe salir para contestar.

En las sesiones se procuró hacer actividades que motivaran el proceso. Se realizó una actividad con el fin de conocer las expectativas de los integrantes del equipo; las sesiones estuvieron basadas en espacios de reflexión, construcción grupal, retroalimentación de resultados y validación de sesiones anteriores.

d. Validaciones de los avances del plan

Validaciones con actores clave y estratégicos. Se realizaron varios eventos de validación con actores clave. Normativamente, el instituto debe realizar un foro consultivo con estos entes y actores al menos una vez al año, para retroalimentar y aportar a la estrategia del Instituto.

Este contó con mesas de trabajo que permitieron discutir, por eje de acción, las posibles estrategias y mecanismos de acción del Instituto para los próximos años, aportando y mejorando la propuesta comprendida en el plan estratégico.

Interpretación crítica. La construcción del plan estratégico se dividió en dos grandes productos

Política del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local. En la construcción de la política del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local han participado diversos actores a lo largo de la existencia de esta entidad. En los últimos dos años, y particularmente en el presente año, se ha desarrollado en el Instituto un proceso de carácter participativo, que ha involucrado en ciertos espacios de diálogo a todo el personal y, en la mayoría de tales eventos, al sector académico.

El conocimiento, análisis, construcción y desarrollo de los productos que se exponen y articulan en el presente documento fueron objeto de trabajo en diez sesiones de planificación participativa, algunas de un día completo y la mayor parte de medio día.

El diseño metodológico del proceso de planificación participativa fue propuesto por una consultoría externa y analizado, validado y enriquecido internamente por la Dirección y por la coordinación del Área de Planificación, Evaluación y Seguimiento del Instituto, instancia responsable de la formulación de las líneas estratégicas (política) del Instituto y del desarrollo de su plan estratégico y correspondiente plan de acción. La totalidad del documento es producto de la labor de ambas partes.

Debe destacarse el gran valor que posee la disposición y sentido de compromiso de todo el equipo de trabajo del IFCMDL en esta tarea de repensarse, innovar y tomar decisiones respecto al devenir a largo plazo del Instituto, centrado en la entrega de servicios de alto valor público y calidad hacia las poblaciones meta, con lo que se demuestra el respeto y la claridad que se tiene del rol de estas poblaciones como gestores políticos de su propio desarrollo.

La construcción de la política partió de varios esfuerzos previos y presentes de planificación dentro del Instituto:

- Los ejes de acción estratégica del Instituto se desprenden de las necesidades del entorno al que responde el accionar del Instituto. También fueron fundamentales, en esta definición, los mandatos nacionales e institucionales, los logros y capacidades desarrollados por el Programa de Gestión Local y por el Instituto en sus años de existencia, así como las decisiones estratégicas tomadas por el equipo humano que conforma el Instituto.
- Por su parte, las líneas estratégicas de acción fueron construidas a partir de una primera propuesta que presenta la dirección del Instituto, y fueron ajustadas a un formato de “resultado” alcanzado, para dar pie a la definición de las variables por medir, que se convertirían en los indicadores de impacto.
- Esos indicadores se asociaron con las capacidades que el Instituto se compromete a promover y a contribuir a su desarrollo.

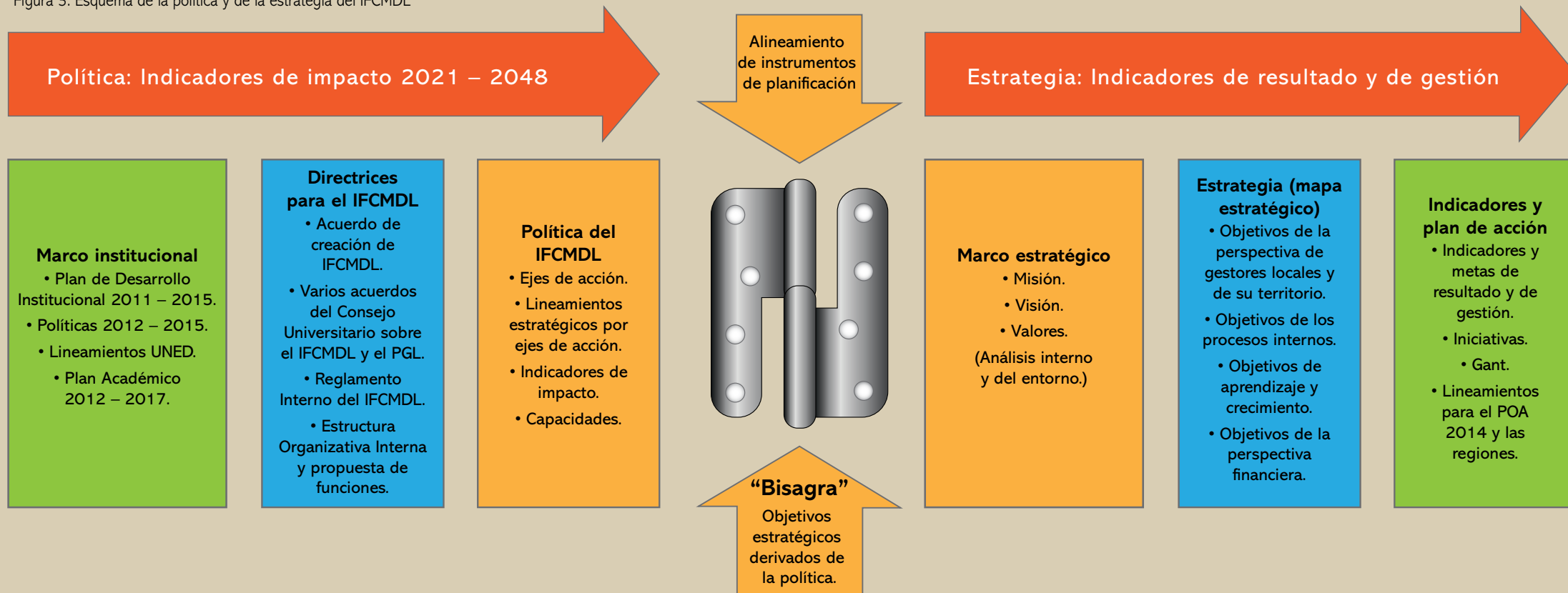
La figura que se presenta a continuación muestra un esquema con los elementos que constituyen la política del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local, proyectada a un largo plazo. Dicha figura muestra cómo esta política determina y alinea el plan estratégico del Instituto y su plan de acción. En la base de la política y del plan estratégico se encuentra un diagnóstico o un análisis de la situación del entorno, sobre el cual se espera actuar e impactar. Este análisis situacional se convertirá en parte de las acciones permanentes del Instituto.

Cabe agregar que la política propuesta parte de la definición conceptual de política del área de análisis del desarrollo de MIDEPLAN (2008), que la concibe como:

Curso o línea de acción definido para orientar o alcanzar un fin, que se expresa en directrices, lineamientos u objetivos estratégicos sobre un tema y la atención o transformación de un problema de interés público que involucra a diversos actores de la sociedad e implica su participación responsable. Explicita la voluntad política traducida en decisiones, apoyo en recursos humanos, técnicos y financieros, y se sustenta en los mandatos nacionales e internacionales.

Al tratarse de una organización educativa, el Instituto se propone incidir en el desarrollo de capacidades técnicas, culturales y de política territorial. Todos estos aspectos tienen un impacto que puede valorarse efectivamente en el largo plazo. Si la incidencia institucional es de largo alcance, las proyecciones, igualmente, han de trazarse en un horizonte de la misma medida temporal. La política es la herramienta orientadora privilegiada para guiar estrategias en el mediano plazo (alrededor de 5 o 6 años), como son los planes estratégicos, que se suceden unos a otros en una trayectoria que conduce a un futuro deseado ubicado dos o más décadas hacia adelante.

Figura 3. Esquema de la política y de la estrategia del IFCMDL



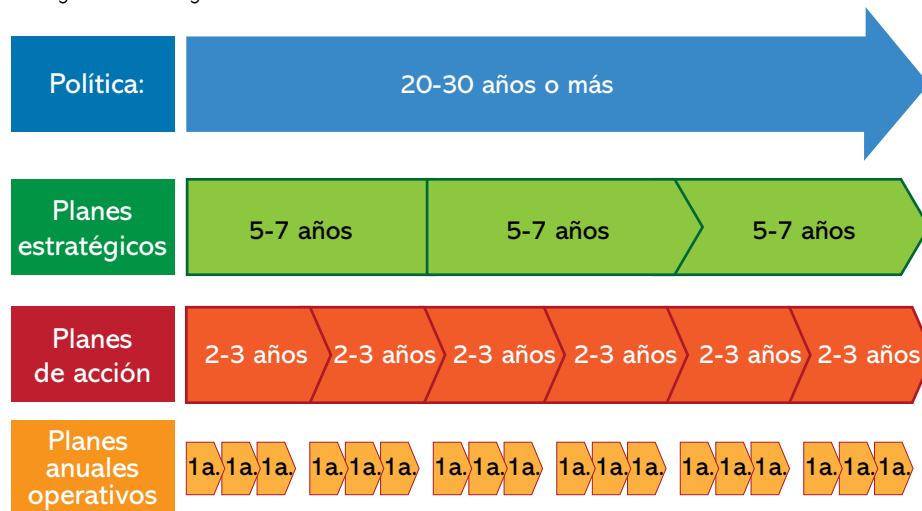
Visualización del proceso de política

Contexto y situación en el sector municipal y en el desarrollo local

Así, la política ha de aportar la orientación necesaria y suficiente a las estrategias de mediano y corto plazo, que se concretan en los planes estratégicos, los planes de acción y los planes anuales operativos.

La siguiente figura pretende ilustrar esta idea:

Figura 4. Estrategia de Planificación IFCMDL



La complejidad que caracteriza el establecimiento de orientaciones de tal magnitud e impacto ha sido el producto de un proceso de construcción de diferentes actores y en distintos momentos de la existencia del IFCMDL, desde que fue un proyecto hasta la actualidad, pasando por un momento clave como la creación misma del Instituto.

De esta manera, lo que se concretó en el documento de política integra elementos que surgieron en el momento de la elaboración del proyecto de creación del IFCMDL, como algunos principios y criterios que lo rigen, y también consideraciones que justifican su existencia y que continúan vigentes.

En el momento de la creación misma del Instituto se definieron elementos clave, constitutivos de la razón esencial de ser de éste, por ejemplo, sus principales funciones, productos y servicios que presta, así como las poblaciones meta a las que se debe.

A partir de ese momento se han generado una serie de mandatos, principalmente emitidos por el Consejo Universitario, que han ido delimitando y precisando diferentes aspectos del quehacer del Instituto, como una mayor precisión en funciones relacionadas con las poblaciones meta, así como relaciones e interacciones internas del IFCMDL con otros órganos y entidades de la UNED.

Parte de las directrices que emitió el Consejo Universitario indicó la necesidad de delimitar indicadores que permitieran evaluar con objetividad el aporte efectivo que el Instituto ofrece a las poblaciones meta para las cuales existe. La política comprende, entonces, la generación de un conjunto de indicadores de impacto, esenciales para poder evaluar en el tiempo el efecto real que produce el accionar educativo del Instituto. Estos indicadores constituyen el centro de la presente política.

La existencia del Instituto responde a los desafíos que plantea un desarrollo del país más equitativo y equilibrado territorialmente, más participativo e inclusivo social y políticamente, donde los procesos educativos puedan aportar espacios y herramientas de interacción, participación, entendimiento y construcción entre los actores clave de ese desarrollo, de manera que muchos de esos actores transiten de un estado de receptores de las decisiones sobre su devenir en los territorios a ser gestores fundamentales de sus propias condiciones y calidad de vida. Este tránsito, estos cambios a los que Instituto intenta contribuir, serán trazados en la presente política y habrán de evaluarse en el tiempo.

La política compete principalmente a las personas que, en los diferentes niveles, gestionan el quehacer de corto, mediano y largo plazo del IFCMDL. Compete también a los gestores de los recursos financieros y de todo orden que hacen posible que esta institución exista, funcione y prevalezca a lo largo del tiempo. Esta política compete también a las autoridades universitarias de niveles superiores que velan y son corresponsables del accionar de esta entidad. La política también servirá de referente a las poblaciones meta, actuales y futuras, para valorar si lo que se ha propuesto el Instituto en su beneficio, efectivamente está y continuará siendo una contribución.

Plan estratégico

Una vez obtenida una propuesta de política que orientará al Instituto, se elaboró un documento-propuesta de plan estratégico. Este proceso, desarrollado por el Instituto, comprende cuatro grandes etapas, las cuales se enumeran a continuación:

1. La definición del marco estratégico, dentro del cual se concreta el pensamiento estratégico o la filosofía del instituto.
2. La planificación de largo plazo, que marca el derrotero mayor, capaz de delinear las transformaciones e impactos a los que el Instituto se propone contribuir, mediante sus programas educativos.
3. El planeamiento a mediano plazo, donde se plasman las estrategias y los proyectos para su introducción.
4. El planeamiento a corto plazo, que establece la planeación táctica del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local, al definir las metas y actividades para cada año, que llevan al desarrollo de los proyectos.

La metodología utilizada en la construcción de este plan estratégico se basó en procesos participativos en los que se incorpora la perspectiva y propuestas de muchas personas, y se presentan productos para una reflexión sana que lleve a la concreción de los elementos que conforman el plan.

Esta participación se hizo viable mediante la realización de talleres de reflexión, análisis y construcción con el personal académico y administrativo del Instituto. A ello se sumó una consulta de validación con personal clave de la Universidad Estatal a Distancia, relacionada con el quehacer del Instituto, así como otra consulta a sus socios y aliados, reunidos en un foro que contó con una amplia participación.

El documento denominado plan estratégico está alineado y da continuidad y concreción a la formulación de la política del Instituto. Constituye un esfuerzo de sistematización del pensamiento estratégico del Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), enriquecido por otros actores.

Su construcción, como todos los documentos referidos a la estrategia de una organización, es un reflejo histórico de los anhelos de las personas que conforman, en este momento, la organización.

Se concibe a este producto como un discurso en permanente construcción, para que sea posible mejorarlo y actualizarlo constantemente, según el avance y transformación del contexto, de las aspiraciones y requerimientos de las poblaciones meta a las que se debe la institución, y en armonía con las políticas de la UNED y su evolución.

Conclusiones

- Un proceso de construcción de planificación estratégica depende en gran parte de la disposición de los participantes y el buen manejo de cada una de las sesiones de trabajo.
- Realizar un proceso de construcción colectiva contribuye a un mejor proceso de ejecución del plan estratégico.
- En todos los espacios de discusión a lo interno del equipo y con las poblaciones meta es importante recalcar cada uno de los aportes que se brinden, aunque difieran entre sí.
- La facilitación del proceso de construcción fue clara, motivada y constructivista.

Recomendaciones

- Para poder completar un proceso de construcción particular es importante tomar en cuenta la adaptación y contextualización de cada etapa de elaboración del plan.
- Continuar y mejorar la sistematización del proceso metodológico utilizado para la construcción del plan estratégico, con el fin de plantear una propuesta de trabajo regional.

Cultivo de vainilla en sistemas agroforestales en la comunidad de La Colonia, Guápiles, período 2010-2013

Amelia Paniagua Vásquez

Ingeniera Agrónoma del Instituto Tecnológico de Costa Rica y Máster Agroforestal del CATIE. Académica en el Instituto de Investigación y Servicios Forestales (INISEFOR) de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 amelia.paniagua.vasquez@una.cr

Resumen

Al trabajar brindando capacitación a personas en temas técnicos, es preciso ante todo conocerlas y conocer su entorno, así como también sus tradiciones, para que el conocimiento se genere en un ambiente de respeto en ambos sentidos, y el producto suscite un beneficio mutuo, para el productor y el técnico, o la persona que lleva el conocimiento científico.

Se utilizó el cultivo de vainilla en sistemas agroforestales porque es un proyecto vigente desde el año 2006 en la UNA, que surgió como trabajo de extensión, donde uno de los principales objetivos es el acompañamiento y capacitación a las productoras en zonas marginadas. En la Colonia de Guápiles se realizó la sistematización con un grupo de trabajadores para valorar la pertinencia de la misma y así mejorar, a futuro, la metodología (si fuera el caso); para esto se usaron técnicas grupales, valorando el entorno familiar y comunitario.

Algo interesante en este trabajo es que, aunque se diseñó para implementarse con grupos vulnerables como los jóvenes y las mujeres, en el proceso las mujeres-esposas han sido desplazadas por los hombres-esposos, debido a que el cultivo de vainilla es altamente rentable, pese a que las capacitaciones en su mayoría las reciben las mujeres. Esto evidencia que la sociedad costarricense sigue siendo machista, pues lo que produce y rinde le corresponde al hombre.

Palabras clave: Vainilla, sociedad, capacitación, sistematización de experiencias.

Abstract

When training people in technical issues it is important first to get to know them and their surroundings, as well as their traditions, in order to build two-way knowledge in an environment of respect where the outcome is a win-win situation for the producer(s) and the technician or person providing the scientific knowledge.

Vanilla cultivation in agro-forestry systems was chosen because it is project that has been around since 2006 at the UNA. It started as an outreach project whose main objective was to support and train producers in marginal areas. The systematization took place with a group of workers in Colonia, Guápiles, to assess its impact and thus improve the methodology for the future, if necessary. Different group techniques were used for this to assess the family and community environment.

An interesting aspect of this project is that although it was designed to work with vulnerable groups such as young people and women, over time the women

have been displaced by their husbands since the cultivation of vanilla has turned out to be highly profitable. Nevertheless, women continue to receive most of the training. This shows that our society is still machista, considering anything that produces a profit as being for men.

Keywords: Vanilla, society, training, experience systematization.

Introducción

La vida le ofrece a uno oportunidades y hay que tomarlas.

Juan Carvajal, Vainillero. 2013

De acuerdo con el conocimiento generado en el curso-taller Sistematización de Experiencias, convocado por CONARE, se decide sistematizar las experiencias de la capacitación realizada durante más de seis años, el proyecto "Cultivo de Vainilla Orgánica en sistemas Agroforestales (SAF)", ubicado en la finca Río Blanco, propiedad de Juan Carvajal Jiménez en La Colonia, en San Rafael de Guápiles, Pococí, Limón.

La propuesta de trabajar con la vainilla se inició en el año 2006, en la Región Norte del país. Fue una iniciativa de investigadores y docentes de la Universidad Nacional, entre biólogos, agrónomos e ingenieros forestales, como producto del desarrollo de otros proyectos de investigación-extensión y de la interacción con los pequeños productores. Los pequeños propietarios, que en sus fincas no tenían el área suficiente para cultivar árboles, con apoyo de instituciones como el IDA y MAG, y la UNA, apostaron por un nuevo cultivo, que no desfavoreciera su propiedad. Así fue como se introdujo la vainilla en sus parcelas, ya que es un cultivo amigable con el ambiente y fácilmente asociado a especies forestales. El proyecto se expandió de la región Norte Atlántica al resto del país, donde las condiciones agroclimáticas fueran favorables para el cultivo de vainilla. Paralelo a esto se planificó una estrategia de comunicación con los propietarios, en la que se incluían capacitaciones. Actualmente inician la producción de vainilla, y en promedio están obteniendo 60 kg de vainilla verde por hectárea, lo cual, para fines comerciales, es un rendimiento bajo, sin embargo, para los pequeños y medianos productores, se asocian otros valores que no son medibles, como el conocimiento en el manejo de este cultivo, que ya de por sí es innovador.

Para estas capacitaciones se ha aplicado una metodología participativa, caracterizada por talleres donde se aprende a través de la práctica. Se incluyen,

además de los temas generales sobre el cultivo, aspectos relacionados con las prácticas culturales asociadas al saber de cada comunidad. Con esta experiencia de varios años en la Región Norte, se continúa en la Región Caribe. Para entonces se había formado y legalizado una asociación de productores de vainilla (Aprovainilla), aprovechando esta coyuntura. Uno de los productores colabora en las capacitaciones, debido a que es interesante ver cómo el productor recibe y acepta los comentarios de otro productor.

Estas capacitaciones son las que se pretende sistematizar. Para lograrlo es necesario hacer referencia a los documentos utilizados en las mismas capacitaciones, la interacción de lo sobrenatural (como la leyenda de la vainilla), la cultura vainillera de los mexicanos, la gran demanda mundial de este producto, la falta de oferta a nivel mundial, las expectativas económicas de algún sector y el propósito de introducir un producto no maderable del bosque como cultivo, evitando así la presión sobre el mismo. Aquí se enfatiza en otro aspecto importante, que es la preservación de los recursos naturales, como el bosque y el suelo. Sistemáticamente a los productores se les da seguimiento con asesorías, de acuerdo con la etapa del cultivo, por lo que las listas de firmas de participantes en las diferentes capacitaciones ya suman más de mil quinientas.

Esta sistematización de experiencias corresponde a la Colonia de Guápiles, durante el período 2010-2013. Un requisito indispensable para formar parte del grupo de asesoría es que el productor debe estar asociado a Aprovainilla. Con el avance del tiempo, y en cada etapa del cultivo, hay una capacitación, los talleres van evolucionando según la experiencia generada en cada una de ellas y gracias al aporte del mismo productor. Al inicio eran casi un monólogo de información, hoy día constituyen una rica y productiva discusión e intercambio de ideas, donde las experiencias individuales de cada vainillero cuentan y retroalimentan la capacitación.

Como las personas son seres sensibles, se inicia con la leyenda de la vainilla, de acuerdo con Rain (2004):

La historia se desarrolla en Papantla. En la densa selva tropical, la vainilla fue cultivada y curada por primera vez. Fue aquí donde el aroma tan exquisito de la vainilla convirtió a Papantla en la ciudad que perfumaba el mundo. En ese lugar, Tenitzli III y su esposa fueron bendecidos con una hija de una belleza extraordinaria, por lo que sus padres no podían casarla con ningún mortal. Ellos dedicaron la vida de su hija al culto de Tonacayohua, los dioses de los cultivos y subsistencia. La hija, la princesa Tzacopontziza (Estrella de la Mañana), estaba siempre en el templo, ofrecía a los dioses alimentos y flores. Todos los días hacía un recorrido en el bosque, buscando flores para el

templo. Entonces fue observada por un joven príncipe Zkatan-Oxga (Venado Joven), el cual quedó prendado de la belleza de Estrella de la Mañana.

Él sabía que, si miraba su inocente belleza, aunque fuera por un momento, podría ser decapitado, pero se obsesionó por ella y la quería como esposa. El amor por Estrella de la Mañana compensaba el peligro. Cada día, mientras la princesa iba al bosque a buscar flores para el templo, Venado Joven se escondía entre la maleza a esperar a la bella princesa. Una mañana, aprovechando que estaba oscuro debido a la neblina (las nubes de cómplices) porque iba a llover, el joven príncipe se escondió entre la maleza, decidido a raptar a la princesa y huir con ella por la sierra. La atrapó de forma abrupta, pero resultó que Estrella de la Mañana también sentía la misma pasión por Venado Joven, por lo que aceptó huir con él.

Justo cuando habían pasado la montaña, un monstruo apareció en una cueva arrojando fuego y obligó a los jóvenes enamorados a regresar. Fueros apresados por los Tonacayohaua. Los sacerdotes aparecieron, y antes que el Venado Joven dijera una palabra, los sacerdotes lo decapitaron; Estrella de la Mañana corrió la misma suerte.

Les sacaron los corazones y, cuando aún latían, los llevaron al templo para ofrendarlos a los dioses. Sus cuerpos fueron arrojados en un barranco. Poco tiempo después, en el sitio exacto donde se derramó la sangre, el pasto comenzó a secarse y encogerse, anunciando un presagio de cambio. Un arbusto brotó con una rapidez prodigiosa, y en pocos días creció varios metros y fue cubierto con gruesas hojas. Poco tiempo después, una enredadera color verde esmeralda con ramas brotó de la tierra, sus zarcillos se entrelazaron con el tronco y las ramas del arbusto; delicada y fuerte, se abrazó a las hojas. Los zarcillos eran frágiles y elegantes, las hojas suculentas y sensuales. Todos miraban con asombro aquel prodigio. Una mañana, una delicada orquídea verde-amarillenta apareció y cubrió toda la enredadera, parecía una joven mujer enamorada, esperando a su amado. Cuando la flor murió se desarrolló una delgada vaina, que al tiempo liberó un perfume más espléndido que las más finas esencias ofrecidas a los dioses. Donde los sacerdotes y devotos de Tonacayohua derramaron la sangre de Venado Joven y Estrella de la Mañana habían germinado el fuerte arbusto y la delicada orquídea. La orquídea y las vainas fueron destinadas como regalo a los dioses. (pág. 20-24)

Según la leyenda, la vainilla es bendecida por los dioses y necesita de un arbusto para abrazarse a él, en un abrazo de amor eterno. Desde entonces, se le conoce como manjar de dioses. (Rain, 2004, pág. 23)

Es necesario recordar que la vainilla es un cultivo no tradicional en Costa Rica, un producto no maderable del bosque y una excelente alternativa para los productores rurales de las zonas que forman parte de los bosques húmedos tropicales.

Plan de sistematización

Objeto de la sistematización. La repercusión de las capacitaciones a través de talleres participativos sobre el cultivo de vainilla orgánica en los productores y sus familias en la comunidad de La Colonia, en Guápiles, Pococí, durante el período 2010-2013.

Objetivo de la sistematización

Mejorar las capacitaciones a los productores de vainilla en La Colonia, en Guápiles, para continuar optimizando los talleres participativos y que sean aplicables a otros productores de vainilla.

Metodología

Para entender el proceso de capacitación es preciso conocer a la gente que participa en este, así como el cultivo de vainilla, motivo de esta sistematización de experiencias.

Sobre las personas y sus comunidades

Cuando el equipo de trabajo en vainilla de la UNA comenzó, en el año 2006, a trabajar en la Zona Norte, se encontraron situaciones diferentes, relacionadas con aspectos culturales y sociales. Esto generó una gran experiencia, por lo que cuando se realizó la capacitación a La Colonia de Guápiles se encontró una situación similar en cuanto a aspectos culturales y sociales, con la gran diferencia de que en la Zona Norte el productor era dueño de su finca, y en La Colonia el cultivo lo llevan a cabo trabajadores asalariados. Se llegó a un acuerdo con el dueño de la finca de que los trabajadores iban a participar activamente en las capacitaciones sobre la vainilla. Se inició compartiendo la leyenda de la vainilla, porque de alguna forma sensibiliza a la persona que va a trabajar con un cultivo no tradicional, un poco innovador, y también porque es nativa de los bosques tropicales húmedos;

hay mucha insistencia en este aspecto ya que es un proceso largo de comunicación y capacitación, lo que favorece que las personas se conozcan bien.

Se eligió para trabajar con vainilla a las personas más vulnerables y sensibles, mujeres y jóvenes, y algunos hombres que fueran diferentes, más sensibles que el “macho” característico de las zonas rurales campesinas de Costa Rica. Esto significó todo un reto, ya que se estaba frente a personas acostumbradas a trabajar con ganado de doble propósito, en una comunidad donde la parte agrícola está centrada en monocultivos, con las grandes extensiones de banano, piña y tubérculos, sobre todo para exportación, lo que implica el abuso de insumos agrícolas que, al final, contaminan el suelo, el ambiente y la salud de los habitantes. En esta región caribeña, las poblaciones trabajadoras en su mayoría son inmigrantes, principalmente de Nicaragua, y esto representaba otro reto, ya que culturalmente son trabajadores de campo de plantaciones grandes de monocultivos. Sin embargo, se detectó en mujeres y jóvenes una pasión por el trabajo con la vainilla. Las personas que trabajan con vainilla deben tener características especiales, como paciencia, por lo cual se les invitó a participar en los talleres de capacitación.

Sobre la vainilla

La vainilla es la única orquídea mesoamericana cultivada con fines alimenticios desde la época precolombina. En la actualidad, esta especie está expuesta a una fuerte erosión genética debido a la destrucción de su hábitat natural (el bosque húmedo tropical), la sobreexplotación y la clonación de materiales con una estrecha base genética. La existencia de variadas zonas ecológicas, unida a la amplia diversidad biológica disponible en Costa Rica, permite no sólo rescatar el material cultivado, sino también el autóctono, aún no descrito. Durante la época de la conquista los españoles llevaron la vainilla a Europa, y posteriormente llegó hasta África y Asia. Por su sabor aromático es muy cotizada. Actualmente los países productores más importantes son Madagascar, las Islas del Océano Índico y, en cantidades pequeñas, México y Costa Rica.

La vainilla se desarrolla en clima húmedo cálido, con una precipitación entre 1500 y 2500 mm anuales y una humedad relativa del 80%. La temperatura media anual óptima debe ser de 21°C. La época seca es indispensable para la recolección, y ésta no debe exceder los dos meses, sobre todo en la época de floración y maduración de las vainas. Vientos fuertes, acompañados de estaciones secas, son un problema para el cultivo de la vainilla, pues requiere de una sombra del 50% para que las plantas sean más saludables y vigorosas.

Se recomienda su siembra en suelos con declive y arenosos. No tolera períodos de inundación. Suelos con buen drenaje, suficiente materia orgánica, adecuado contenido de potasio, calcio y pH entre 6 y 7,5 son óptimos para este cultivo. La planta presenta un crecimiento rápido, entre 0,6 y 1,2 metros al mes, lo cual produce la necesidad de efectuar podas. Es una planta con raíces muy superficiales, por lo que se debe tratar de mantener una cobertura de residuos vegetales que sirva para incorporar nutrientes, mantener el control de malezas y estabilizar la temperatura del suelo. La fecundación rara vez ocurre en forma natural, se produce mediante una abeja del tipo Melipona y colibríes. Por eso necesita la polinización artificial. La floración sucesiva dura entre dos y tres meses. El período de vida útil de las plantaciones oscila entre 9 y 11 años. Estas inician su producción al tercer año, y logran el máximo al sexto u octavo año. (Paniagua y García, 2009)

Sobre las capacitaciones

En las capacitaciones se hacen dinámicas grupales, de esa forma hay entre los participantes una presentación personal, y a veces se varía, de manera que uno presente al otro, considerando que en la comunidad todos se conocen; la idea es romper el hielo y que haya participación desde el inicio.

En el año 2013 hubo una variante: un productor intervino en las presentaciones. Se le ofreció un PowerPoint con la información, y dicha presentación incluía fotos tomadas en las plantaciones del cultivo en diferentes lugares del país. En todo momento la autora estuvo presente y el productor, además de hablar del contenido de las fotos, compartía su experiencia en las diferentes facetas del cultivo. Este productor es actualmente el secretario de la Asociación de Vainilleros Unidos de Costa Rica. Como se aprende haciendo, las experiencias de trabajo, tanto positivas como negativas, del productor se han incorporado a los talleres.

La vainilla, por lo general, se cultiva cerca de las casas de habitación, de forma que la vigilancia es mayor, ya que la extracción del fruto y la planta son con frecuencia objeto de hurto.

Lo anterior debido a que la esposa, con sus hijos pequeños, caminaba y observaba el vainillal cada día. Lo interesante es que no sólo observaban la vainilla, miraban todo lo que estaba relacionado con esta en la parcela que a diario visitaban. Se dieron cuenta que no sólo existían plantas, árboles y pastos, sino también muchos pajarillos, incluso que estas aves tenían horas especiales para estar en la plantación; las gallinas visitaban más el lugar porque muchos insectos

les servían de alimento. En cada visita había nuevas inquietudes, cómo mejorar este aspecto, el otro, etc.

Las observaciones sobre cambios en el cultivo, en el desarrollo de la planta y, sobre todo, la mezcla de preservar habitantes más allá de las plantas como pájaros, abejas, diversas mariposas, y algunos mamíferos, o sea hay biodiversidad, El suelo estaba cubierto de muchas plantas, por lo que se cambió el concepto de maleza, por la función de protectora del suelo y así la conservación del agua.

Se escucha expresiones del vainillero, cuando con alegría comenta: “los bebés (refiriéndose a sus hijos pequeños) caminan detrás de mí, y me ven trabajar”, Orlando Gutiérrez, vainillero, La Colonia

Para la sistematización se hizo un cronograma o plan de acción, organizado de la siguiente manera:

Tabla 1. Plan de acción para la sistematización en La Colonia, 2010-2013

Actividad	Participante	Responsables	Fechas
Organización de la sistematización y reconstrucción histórica.	Amelia Paniagua y dueño de finca.	Amelia Paniagua	15 julio al 31 de julio
Análisis e interpretación crítica.	Amelia Paniagua	Amelia Paniagua	01 al 30 de agosto
Formulación de conclusiones, aprendizajes y recomendaciones, y presentación de resultados.	Amelia Paniagua y dueño de finca.	Amelia Paniagua	1 al 17 setiembre
Entrega de documento síntesis y presentación audiovisual.	Amelia Paniagua y participantes en capacitación.	Amelia Paniagua	1 noviembre

Reconstrucción histórica

Año 2006: inicia el proyecto de vainilla orgánica en sistemas agroforestales en la Región Atlántica Norte de Costa Rica, en un asentamiento campesino llamado Argendora, El objetivo de este proyecto era ofrecer una alternativa de producción que generara en un grupo de mujeres un cambio en su calidad de vida, por medio de la venta de la vainilla.

Año 2007: se inicia un curso de verano sobre vainilla (Cursos Participativos, Dirección de Extensión, UNA). Debido a esta participación, se continúa con charlas

en exposiciones y eventos organizados por la UNA, en diferentes partes del país, sobre todo en aquellos sitios donde están las sedes (Chorotega, Coto, Sarapiquí). Participaron 30 personas en total. (UNA-FCTM-INISEFOR, 2014)

Año 2009: el proyecto estaba en varias regiones del país (Atlántico Norte, Caribe, Sur y Pacífico Central). A estas capacitaciones asistieron alrededor de 50 personas (UNA- FCTM-INISEFOR, 2014). Para ubicar a las personas y obtener el sitio donde se impartió la capacitación se contó con el apoyo de las agencias del MAR e IDA de la región. Se legaliza APROVAINILLA. Con esto, toda persona que esté interesada en cultivar vainilla, asesorada por la UNA, debe cumplir ciertos requisitos, por ejemplo:

1. Hacer el curso sobre vainilla.
2. Afiliarse a Aprovainilla.
3. Firmar la carta de compromiso, la cual específica que va a cultivar bajo el modelo de sistemas agroforestales y aplicará el protocolo de cultivo emitido

Yo, como asociado de APROVAINILLA, y productor de (lugar)....., me comprometo a respetar y aplicar las normas establecidas y relacionadas a la producción de vainilla orgánica, siguiendo el Protocolo de la UNA, avalado por APROVAINILLA.

Me comprometo a respetar las normas generales de la agricultura ecológica:

1. No hacer uso de insumos químicos (fertilizantes y plaguicidas) u otras cosas que no respetan las normas de la agricultura orgánica en la plantación, embalaje, procesamiento y almacenamiento de productos orgánicos de vainilla.
2. Todas las parcelas de vainilla deben ser declaradas al responsable de la Certificación Orgánica, y a APROVAINILLA.
3. La vainilla orgánica no se puede mezclar con productos no ecológicos durante la manipulación, transporte y almacenamiento para evitar la contaminación.
4. En cualquier momento el responsable de la certificadora orgánica, visitará y examinará las parcelas, el almacenamiento y los documentos necesarios para la agricultura ecológica.

Soy consciente que, de no acatar y respetar las normas de la organización, estoy perjudicando a la misma por lo que seré sancionado, en lo que corresponda.

Fecha:

Nombre completo:

Identificación:

Firma

por los coordinadores de la UNA, además que va a asistir a las capacitaciones que se ofrezcan.

Además, en la bitácora de trabajo, y de acuerdo con los informes de cada gira, se empieza a organizar la secuencia de actividades que se han desarrollado en la finca, así como la participación de las personas directamente relacionadas con el proyecto en las diversas capacitaciones sobre el tema, y el efecto multiplicador que estas personas ejercen en la comunidad.

El proyecto inició como consecuencia de otro que se venía ejecutando sobre sistemas agroforestales con vainilla como cultivo innovador, en la UNA, específicamente en el Instituto de Investigación y Servicios Forestales (Inisefor).

Al inicio participaban en las capacitaciones los dueños de las fincas, que eran las personas que el MAG directamente invitaba, por lo que se pidió a los dueños que involucraran a las personas que iban a trabajar directamente con el cultivo. Fue así como empezó a cambiar el panorama técnico, ya que estas personas, interesadas, le comentan sobre la capacitación y el cultivo a su esposa e hijos, y rápidamente la familia estaba involucrada.

En cada visita técnica había nuevas inquietudes, sobre todo para mejorar el cultivo, observaciones puntuales sobre aspectos fitosanitarios principalmente. Todas estas situaciones no estaban contempladas en la capacitación. Obviamente, fueron introduciéndose en los mismos aspectos de biodiversidad. Con esto se deben considerar las experiencias de referencia:

- Capacitación sobre el cultivo de vainilla orgánica en sistemas agroforestales en otras regiones.
- Curso anual sobre vainilla orgánica que se ofrece en la UNA, y ahora en el Colegio de Ingenieros Agrónomos, en Moravia.
- Grabación realizada a Orlando Gutiérrez y Reina Flores.

Importancia y utilidad de la sistematización:

- Rescatar y mejorar la metodología de capacitación.
- Permite interrelacionar aspectos técnicos, sociales y culturales, entre otros.
- Permite visualizar las apreciaciones de los diferentes participantes.

Así se puede identificar las apreciaciones de las personas que están involucradas en las capacitaciones y sus comentarios, por ejemplo:

“Si yo estuviera ahí metido eso fuera diferente, pero tengo que hacer de todo en la finca”, así se expresa Orlando Gutiérrez, al referirse a que es la única persona que atiende una finca de 54 hectáreas, con ganado de engorde y plantaciones forestales, además de la vainilla.

“Yo me voy con él para ayudarlo a arrollarla, a polinizarla, a sostener la escalera”, (refiriéndose a la planta de vainilla) Reina Flores, esposa de Orlando. Esta frase describe a una de las personas que reciben capacitación y tienen el compromiso de trabajar la finca en forma integral. Pone de manifiesto que el tiempo invertido en el quehacer debe estar repartido en más de tres actividades, lo que significa que en la academia y en el campo las personas deben hacer varias cosas a la vez. La suma de todas las actividades es lo que conlleva la reflexión, para concluir que escribir no son sólo palabras, es sonido, sentimientos, cansancio, distribución de actividades y labores; la suma de todo esto se llama satisfacción. Es pensar en el papel fundamental de la mujer rural, que cada vez, según la FAO, trabaja menos en agricultura debido a que es desplazada a otras actividades. (FAO, 2003, 2013)

Reflexión e interpretación crítica

Un proyecto que se inicia por y para la mujer rural costarricense es transformado en un proyecto familiar. En el caso de La Colonia- Guápiles, Orlando y Reina trabajan para su patrón, deben distribuir el tiempo. En el caso de Orlando, en varias actividades, sin embargo, Reina se ocupa de atender la vainilla junto a dos hijos pequeños, además de atender a su esposo, sus hijos, la casa y todo lo que esto representa. “Atender la vainilla” implica visitar la plantación, caminar por ella y hacer observaciones. Pero ¿por qué cambió una actividad de mujeres por una actividad familiar? Felizmente, internet, además de suministrar información, genera una expectativa de satisfacción económica para la familia, como resultado de la búsqueda de más información. Ahora entran en juego otros factores que no se habían contemplado, como los sentimientos, los saberes y las palabras, importantes procesos de cambio y transformación que no se desarrollaron de manera lineal, ni uniforme, pero sí se han generado en tres niveles: personal, familiar y social. La transformación del concepto del trabajo en una finca, que evoluciona de una actividad individual a una actividad familiar, lamentablemente sigue siendo una situación donde la participación de la madre es invisible.

Para esto es importante rescatar, que la familia de la cual hablamos en particular tiene la ventaja de que su patrón le ha otorgado una porción de la finca para que desarrolle un proyecto familiar, lo cual no es usual. En las otras fincas siguen

participando los dueños con sus empleados, éstos llevan el mensaje a otros agricultores y así crece el interés por aprender sobre el cultivo de la vainilla. Las mujeres comentan entre sí las posibilidades de generar mano de obra, y de esta forma se va armando una especie de cadena en la que se van reproduciendo los talleres, y los mismos participantes son quienes capacitan a sus vecinos, obviamente con guía técnica, pues ésta no se puede obviar.

La relación capacitación, aprendizaje, concientización, empoderamiento y cambio está ligada a la historia personal y a la subjetividad de cada persona.

Aunque haya una propuesta metodológica no se puede aplicar en todos los casos como una receta, pero sí debe aplicarse el protocolo para el cultivo de la vainilla.

Como ejemplo está la experiencia en la Zona Norte, en Argendora, donde fueron las mujeres quienes recibieron capacitación durante las primeras etapas de crecimiento del cultivo, pero una vez que inició la producción, fueron sus hijos y esposos (todo en masculino), quienes toman la “responsabilidad” para que todo “salga bien”. Sin embargo, las mujeres deben estar en la plantación, para que les comenten lo que aprendieron en las capacitaciones, o les expliquen lo que dice el libro (manual). Ahora, las decisiones sobre qué hacer con la producción están en manos de los varones de la familia. Siempre la madre va a polinizar y verificar que las plantas estén bien bonitas (sanas).

Regresando a La Colonia, ahora la capacitación está ofreciendo una alternativa para el productor, la idea es ir transformando fincas dedicadas a la producción bovina (ganado de engorde), a una finca amigable con el ambiente, socialmente aceptada y económicamente viable. Los dueños de estas fincas no desean una plantación forestal al estilo de monocultivo, sino una finca integral, donde se combinen árboles, plantas comestibles y frutales, algo más parecido a un bosque, donde la biodiversidad es amplia. La conveniencia de que las plantaciones de vainilla estén cerca de las casas de habitación es una ventaja, pues significa que desde el primer momento la familia forma parte importante de la finca.

Como ya se advirtió anteriormente, la propuesta surgió como iniciativa de investigadores y docentes de la Universidad Nacional, producto del desarrollo de otros proyectos y de la interacción con los pequeños productores y personas vinculadas al cultivo de la vainilla. Este intercambio de experiencias y de la información generada permitió visualizar la necesidad de la formulación de nuevas propuestas para la caracterización y conservación del germoplasma disponible en el país, así como la evaluación de los factores sensoriales y técnicos para mejorar el curado o beneficiado. La vainilla, se ha dicho, es un producto no maderable del

bosque (PNMB), y necesita ser domesticado para la producción de bienes, esto quiere decir que requiere de cambios paulatinos facilitados por el ser humano.

Logros y dificultades en la sistematización de experiencia

Un proyecto que se inicia para trabajar con mujeres está influido por su contexto familiar y entorno social. La transformación, o más bien, el eliminar a la mujer del proyecto e intentar colocar como protagonista al hombre, fue un acontecimiento que ocurrió con este proyecto. Debido a ello, las capacitaciones se hicieron con un enfoque familiar. Así, los hombres (jefes de hogar), les permiten a sus esposas que trabajen en lo que ellos hacen: “ella me ayuda en...”. Esta es la expresión típica del macho cuando hace referencia al trabajo y participación de la mujer... Por eso, este abordaje ha significado todo un aprendizaje, ya que es hablar de valores y creencias íntimamente relacionadas con la propia identidad. Datos recientes de la Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe (FAO, 2013) describen que actualmente las mujeres en el empleo rural no agrícola son cada vez más. Entre 2010 y 2013, el empleo rural no agrícola entre las mujeres creció de 9.6 millones a 14 millones en América Latina, señaló la FAO en la celebración del Día Mundial de la Mujer Rural, el 15 de octubre. Según la nota de políticas de la FAO, el 53% de las mujeres ocupadas en Empleo Rural No Agrícola (ERNA) son asalariadas (porcentaje que sube a 75% en el caso de los hombres ocupados en ERNA. El 29% de ellas trabaja por cuenta propia, y relativamente pocas mujeres trabajan sin remuneración (7%), sobre todo en comparación con la situación en la agricultura. Más del 50% de las mujeres rurales de América Latina trabaja en empleos no agrícolas.

La FAO indica que del total de las mujeres ocupadas en ERNA, el 27% proviene de un hogar encabezado por una mujer, mientras para los hombres es sólo el 12%. Esto es debido a que, en la mayoría, quien trabaja y recibe salario en el hogar es la mujer.

Aprendizajes, conclusiones y recomendaciones

Aprendizaje. Es indiscutible el papel que desempeña la mujer rural en el trabajo agrícola, y es preocupante el comentario que hace la FAO de que las mujeres no trabajen en la parte agrícola, porque en manos de ellas, por tradición, se ha dejado la alimentación, siembra, sostenimiento, recolección, transporte y distribución de la alimentación.

Es el caso de la vainilla, y no es que se considere este cultivo como la panacea del mundo, pero sí juega un papel importante en la economía de las familias campesinas, donde son las mujeres las que van a seguir desempeñando ese papel importante y preponderante en la vida rural integral de la sociedad. La salvedad es que, con el proceso de capacitaciones, ese 53% de mujeres asalariadas que menciona la FAO podría transformarse en microempresarias de vainilla y sus derivados; esto es un factor positivo.

Se ha considerado a la mujer fundamental en la conservación del medio ambiente, y en vainilla es indispensable. Viendo esta situación positivamente, ahora se puede decir que la introducción de la vainilla como un producto en el mediano y largo plazo, por los tiempos de espera para que la planta inicie la producción (cinco años), ha generado un empoderamiento de parte de los habitantes, y el hecho de dar seguimiento a los productores tiene el propósito de eliminar en las cadenas comercializadoras de vainilla la figura del intermediario, y que sean directamente ellos los que se beneficien de las bondades económicas de cultivar y producir vainilla.

Pero ¿por qué insistir en la participación de la mujer en el cultivo de vainilla?, es precisamente debido a los cuidados (“chineos”) que requiere la planta en los primeros años, ya que se requiere de mucha paciencia y sensibilidad, aunque aclarando que esto no excluye a los hombres, sino que en general sensibilidad y paciencia son sentimientos más propios de las mujeres.

Conclusiones

- La metodología de capacitación por medio de talleres participativos resultó ser eficiente en La Colonia de Guápiles.
- La capacitación se realizó pensando en mujeres, jóvenes y personas con cierto grado de sensibilidad, sin embargo, llegado el momento de la cosecha, aparece la figura masculina y desplaza a la femenina.
- El hombre participa sólo cuando la planta inicia su producción, porque ve el fruto, y con el fruto de la vainilla visualiza las expectativas económicas.
- Se ha participado en capacitaciones por medio de talleres durante varios años, con la idea de formar familias empresarias a nivel micro.

- Se fortalecen por medio de estos talleres las experiencias vividas por otros productores, ya que se debe considerar el cultivo poco conocido con el que están trabajando.
- Con la participación del hombre y la mujer se logra integrar la familia, guiada por la madre o aquellas personas que recibieron la capacitación.
- El aprendizaje es mayor y más productivo cuando se realizan talleres en el campo, caso contrario de las dos horas en que se contaban las experiencias de otros productores, bien fuera en un salón o en un aula.

Recomendaciones

- Conocer la realidad del sitio es también involucrar a los participantes en mitos y leyendas, como la leyenda de la vainilla.
- Sistematizar experiencias debe ser un eje transversal en todos los proyectos de Docencia, Investigación y Extensión
- Acción Social, en las Universidades.
- El cambio climático es un factor que ha ocasionado cambios en la naturaleza, y las novedades tecnológicas también, por lo que deben considerarse como factores importantes en la sociedad. Es el ser humano quien ha ocasionado estos cambios, y el empoderamiento de la mujer en algunas regiones rurales se empieza a notar desde la agricultura.
- Otra visión crítica es que se deben fortalecer nuevas propuestas integrales en proyectos a largo plazo, pues es evidente que tanto el ser humano como la naturaleza en sí son integrales; deben involucrarse personas que trabajen en temas sociales y económicos, además de los ambientales, pero sin dejar de lado la cultura, incluyendo las creencias.

Referencias

- FAO. (1997). Día mundial de la mujer rural. Recuperado de <http://www.fao.org/noticias>
- FAO. (2003). La mujer en la agricultura, medio ambiente y la producción rural en países seleccionados en América Latina. Servicios de Género y Desarrollo.
- FAO. (2013). Más del 50% de mujeres rurales en América Latina trabajan en empleos no agrícolas. Recuperado de <http://www.fao.org/americas/noticias>
- UNA-FCTM-INISEFOR. (2014). Informe final del proyecto Cultivo y producción de vainilla (*Vanilla fragans*) orgánica asociada a dos especies forestales en la provincia de Guanacaste. Vicerrectoría de Investigación. UNA.
- Paniagua, V. A., García G. J. A. (2009). Manual para el cultivo de vainilla en sistemas agroforestales. Heredia: UNA
- Rain, P. (2004). *Vanilla: The cultural history of the world's most popular flavor and fragrance*. New York: Penguin Group.

Procedimiento utilizado para la atención de personas con necesidades educativas especiales en la Dirección de Extensión de la Universidad Estatal a Distancia

Sandra María Chaves Bolaños

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica y Máster en Administración Educativa de la Universidad Estatal a Distancia. Trabajadora Social de la Dirección de Extensión de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

 schaves@uned.ac.cr

Resumen

En el mes de setiembre del año 2011 se crea en la Dirección de Extensión Universitaria (DIREXTU) de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) un equipo interdisciplinario, cuya función principal es implementar un procedimiento para la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que asisten a los cursos impartidos por la DIREXTU. El equipo está conformado por una profesional en Psicología, una profesional en Trabajo Social y una profesional en Docencia.

Es así como desde este momento inicia en la Dirección de Extensión la implementación de acciones que permiten dar cumplimiento a lo establecido en la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad (Ley 7600), apoyando a los participantes en los cursos para el logro de procesos educativos exitosos, a partir del análisis de cada caso particular y atendiendo al sentido de razonabilidad, tal como se indica en la ley antes mencionada y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, utilizando adecuaciones no significativas y de acceso.

Palabras clave: Discapacidad, aprendizajes, igualdad.

Abstract

The University Outreach Directorate (DIREXTU, its Spanish acronym) of the Universidad Estatal a Distancia (UNED) was created in September 2011 with an inter-disciplinary team whose main role was to implement a procedure to work with people with special educational needs attending the courses taught by the DIREXTU.

The team is composed of a psychologist, a social worker, and an educator.

Thus actions were implemented at the Outreach Directorate to comply with the Equal Opportunities for People with Disabilities Act (Law 7600) and to help course participants succeed in their educational endeavors by analyzing each particular case and providing reasonable accommodation, as provided by this law and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Both adaptations and access modifications were used.

Keywords: Disability, learning, equality.

Introducción

Partiendo de las experiencias que se han generado a través de la atención de las personas con necesidades educativas especiales durante los dos últimos años, se considera pertinente elaborar un proceso de sistematización que permita, por un lado, analizar lo actuado y, por otro, dejar plasmado en un protocolo el procedimiento para la atención de las personas con NEE en la Dirección de Extensión, indicando los pasos que deben seguirse en todos los casos, como parte de la Normativa Institucional de la UNED.

Para la elaboración de la sistematización se utilizaron como fuentes de información minutas de reuniones, cuadernos de notas e informes elaborados entre agosto de 2011 y junio de 2013.

El proceso fue responsabilidad de la M.A.Ed. Sandra Chaves Bolaños, Trabajadora Social y Administradora Educativa, de la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Estatal a Distancia, quien desde agosto del año 2011 coordina el equipo de trabajo para la atención de personas con Necesidades Educativas Especiales, del que también forman parte la Mag. Viviana Blanco, psicóloga y psicopedagoga, y la Mag. Victoria Rodríguez, psicóloga y docente con especialidad en la enseñanza del inglés.

Metodología

Metodológicamente, se decide realizar el proceso de sistematización desde la perspectiva cualitativa, considerando que se analizará “el desarrollo natural de los sucesos” (Corbetta, 2003, citado por Hernández, Fernández y Batista, 2006, p. 9, citado por Castro y Chaves, p.68), definiendo la experiencia por sistematizar como el procedimiento utilizado para la atención de personas con Necesidades Educativas Especiales que participan en los cursos de la Dirección de Extensión de la UNED.

Se parte del hecho de que a través de la recopilación y análisis de experiencias se contará con los elementos orientadores para definir los lineamientos para la atención de este grupo de personas, en la Dirección de Extensión.

Por tanto, el proceso de sistematización será un medio para “rescatar los aprendizajes y comprender mejor cómo se desarrolló el proceso de la experiencia y por qué se desarrolló de esta manera y no de otra.” (Jara, 2012, p. 103). A partir de este planteamiento, se realizó la recolección y análisis de los diferentes hechos históricos que conforman la actuación con los participantes, para finalizar con las propuestas de mejora que se requiera.

Historia del proceso

- a. En el año 2009 ingresa al Centro de Idiomas de la DIREXTU una docente encargada de la atención de personas con discapacidad. En ese momento, se inicia la valoración de estos casos desde el ámbito educativo, así como la asignación de los diferentes apoyos.
- b. El 19 de setiembre de 2011 se establece en la Dirección de Extensión un equipo interdisciplinario, cuyo objetivo principal es la atención de los participantes en los diferentes cursos, de personas que presentan Necesidades Educativas Especiales o una discapacidad, con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley 7600. A partir de ese momento se dan los siguientes hechos, en orden de aparición:

Reunión de equipo para definir:

- Procedimientos en la atención.
- Información a los docentes.
- Seguimiento de los casos.
- Elaboración de informe individual.
- Reunión mensual o bimensual del equipo, según se requiera.

Como resultado de este proceso:

- El 28 de setiembre de 2011 se elaboraron los primeros lineamientos para realizar la intervención, lo cual quedó plasmado en un documento denominado Protocolo de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad en La Dirección De Extensión Universitaria, donde destacan los siguientes elementos:
 - Requisitos: presentación de la solicitud y documentación requerida.
 - Deberes y derechos del solicitante.
 - Procedimiento: en este apartado, se hace una descripción de los aspectos que deben ser considerados en la valoración de las personas que solicitan atención: referencia, revisión de antecedentes, valoración profesional, definición de las adecuaciones por parte del equipo, ordenamiento de la información en un expediente personal y seguimiento del caso. Como instrumento base para el registro se elaboró un machote de Informe Social, con los indicadores básicos para este fin.

- Se programó una sesión de trabajo con los docentes en cuyos grupos matricularon personas con NEE.
 - Se definió que, en todos los casos, se realizará una valoración social a cargo del profesional en Trabajo Social, y esta quedará registrada en el expediente del participante.
 - Por la importancia que tiene en la vida de las personas el entorno y el apoyo familiar, se consideró pertinente realizar visitas domiciliarias para valorar estos aspectos del entorno. La profesional en Trabajo Social será la encargada de este punto, en coordinación con la profesional en psicología y, de ser posible, todo el equipo participará en la visita.
 - Se definió que, para cada caso, se elaborara un expediente en el que se registrarán tanto los datos personales como académicos del participante, por medio de informes periódicos. Este documento se conservará tanto en archivo físico como en digital.
- c. El 29 de setiembre de 2011 se inició la aplicación del procedimiento con la atención de nueve participantes en los cursos: se realizó valoración individual, definición de apoyos e información a los docentes.
 - d. El 2 de octubre de 2011 se envió una consulta a la Oficina Jurídica de la UNED, relacionada con la aplicación de adecuaciones curriculares significativas a nivel universitario. Lo anterior considerando que el voto 11621-08 determinó que tratándose estudios superiores universitarios no es posible la aplicación de la adecuación curricular significativa, y surge la duda de si esta resolución aplica o no a la Dirección de Extensión.
 - e. El 5 de octubre de 2011 se elaboró y aprobó el instrumento de recolección de información, que se utilizará para el informe social.
 - f. El 6 de octubre de 2011 ocurre la aprobación final del documento denominado Protocolo de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y/o Discapacidad en La Dirección de Extensión Universitaria.
 - g. El 10 de octubre de 2011 se efectuó la sesión de trabajo con los docentes, durante la cual se les brindó la información necesaria para el desarrollo del trabajo. Cabe destacar que en este punto se detectó resistencia por parte de algunos docentes para desarrollar procesos de enseñanza con personas con discapacidad o NEE.

- h. El 4 de diciembre de 2011 se lleva a cabo una reunión de equipo para análisis de resultados:
- Revisión de cada uno de los casos para conocer resultados. Se realizan los registros en cada expediente.
 - Modificación de apoyos, dependiendo de los resultados del proceso de aprendizaje
 - Análisis de lo expresado por los docentes en la sesión de trabajo. En cuatro de los seis casos expresaron temor y desconocimiento para trabajar con personas con discapacidad o NEE.
 - Como resultado del punto anterior el equipo concluye que, para el año 2012, se deben definir mecanismos que permitan a los profesionales en docencia, por un lado, eliminar el temor ante estos casos, y, por otro, adquirir herramientas para el manejo de los procesos de enseñanza.
- i. El 16 de enero de 2012 se envió a los y las extensionistas regionales el documento denominado Protocolo de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o Discapacidad en La Dirección de Extensión Universitaria, con el fin de que lo conocieran y, desde los centros universitarios, se inicie el proceso de referencia de los casos al equipo para su atención.
- j. El 23 de enero de 2012 se realiza la primera sesión del año del equipo de trabajo. Se analizaron posibles acciones para trabajar con los docentes y, después de una amplia discusión, se decidió implementar tres talleres en el año (uno por cuatrimestre) con estos profesionales. Para esto se solicitó la colaboración de especialistas de la universidad. La organización e implementación quedó a cargo de la profesional en el área de docencia.
- k. El 3 de febrero de 2012 se recibió la resolución de la Oficina Jurídica, la cual indica que la resolución de la Sala Cuarta, en la que se señala la imposibilidad de aplicar adecuaciones significativas en la educación universitaria, aplica a la Dirección de Extensión; por lo tanto, este aspecto debe ser contemplado en el protocolo de atención.
- l. El 6 de febrero de 2012, en la sesión de trabajo, el equipo procedió a la verificación de matrícula y al análisis de cada uno de los casos, para la definición de apoyos y adecuaciones no significativas; para este periodo

- académico el número de personas atendidas aumentó a doce, distribuidas en todo el país, de un total de 2390 personas matriculadas en los diferentes cursos. Porcentualmente, la población atendida representa un 0,50%, aspecto que cuantitativamente podría considerarse no significativo, sin embargo, cualitativamente este dato sí es relevante, si se parte del hecho de que, aun tratándose de un solo individuo, este debe ser atendido.
- m. El 23 de febrero de ese año, en reunión con las extensionistas regionales, se expuso el documento denominado Protocolo de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y/o Discapacidad en La Dirección de Extensión Universitaria, y se dieron las instrucciones requeridas para su aplicación.
- n. El 15 de mayo de 2012, al hacer la revisión de matrícula y nuevas personas que solicitaron apoyo, el equipo encontró un aspecto relevante para este periodo académico: la participación en el curso de Inglés para adolescentes de un joven de 14 años, diagnosticado con autismo; esta es una situación nueva, por lo que el proceso de investigación fue más amplio, y en cuanto a los apoyos se requiere, además, del tiempo, la atención individual, seguimiento permanente y comunicación constante con la familia. Esto se convirtió en una nueva experiencia para el equipo.
- En cuanto a las otras personas atendidas no se presentaron variaciones importantes, se revisó cada uno de los casos y se confirmaron o modificaron los apoyos según las necesidades de cada persona, dependiendo de los resultados obtenidos en el cuatrimestre anterior. Las modificaciones definidas para cada uno de los estudiantes se anotaron en el correspondiente expediente, y en los casos nuevos se procedió a realizar el procedimiento establecido.
- o. El 13 de junio de 2012, se realizó una sesión de trabajo para analizar el avance en cada uno de los casos; la conclusión fue positiva. Cabe destacar que en el caso del joven diagnosticado con autismo se dio un seguimiento permanente y se involucró a la madre en la atención individual, tanto por parte de la docente de aula como de la profesional del equipo, quien atendió el caso en las sesiones individuales debido a que el joven requirió la compañía constante de su progenitora, quien también se matriculó en el curso, y a nivel familiar se ha encargado de todo lo relacionado con los procesos de aprendizaje del joven.

Se atendió con especial atención un aspecto señalado por las profesionales en Trabajo Social y Psicología, observado cuando se efectuó la visita domiciliaria y reportado por la docente de aula, y es el hecho de que el muchacho ha mostrado poco interés en el aprendizaje, lo cual se manifiesta en el poco esfuerzo que ha realizado, pese a que la madre se ha mantenido atenta al cumplimiento de sus deberes académicos. A esto se le dio seguimiento, pues el avance depende básicamente del joven, no de su madre, ni del equipo de profesionales a cargo.

- p. El 6 de setiembre de 2012 se efectuó la reunión de equipo para dar seguimiento al avance académico y de interacción en el aula del joven diagnosticado con autismo. Para esa fecha, y según los informes emitidos por los docentes, el avance fue mínimo, debido a que el muchacho sigue mostrando poco interés. Asimismo, se han presentado dificultades para el trabajo en el aula, debido a que los compañeros evitan realizar tareas de grupo con el muchacho, pese al esfuerzo de las docentes por incorporarlo; se continuó con el seguimiento y apoyo individual.
- q. El 6 de diciembre de 2012 se realizó la última reunión del año. Su objetivo fue planificar el trabajo para el año 2013. Debido a que aún no se contaba con los resultados académicos de los estudiantes, se acordó que en enero de 2013 se analizaría este aspecto, para definir e implementar las modificaciones requeridas.
- r. El 17 de enero de 2013 es la reunión de equipo para analizar los resultados de los estudiantes en el último cuatrimestre y definir acciones a seguir. Se revisó detalladamente el caso del joven diagnosticado con autismo, debido a que perdió el curso y la madre solicitó que se le aplique un examen extraordinario. Se acordó realizar la consulta respectiva.
- s. El 24 de enero de 2013 se lleva a cabo una reunión de equipo para:
- Revisar la matrícula.
 - Casos nuevos.
 - Cargas académicas.
 - Normativa.
 - Acciones a seguir en el caso del joven diagnosticado con autismo. Sobre este punto, y atendiendo a lo estipulado en el Reglamento General Estudiantil, se acordó aplicar el examen e indicar, tanto a la madre como al estudiante, que el resultado de la prueba tendrá carácter definitivo.

Asimismo, al notificar a la madre sobre la decisión se le hizo reflexionar acerca del grado de interés mostrado por el joven y de su desempeño académico, con esto se aclararon las responsabilidades de cada una de las partes. Se acordó levantar un acta para el registro correspondiente, y aplicar la prueba el día 26 de enero de 2013, a las 9 a.m.

- t. El 26 de enero de 2013, según lo acordado, se aplicó la prueba de reposición al joven. La evaluación evidenció que el muchacho no cuenta con los conocimientos necesarios para pasar al siguiente nivel.

La docente de inglés, encargada de la aplicación de la prueba, explicó, tanto a la madre como al estudiante, los resultados de la evaluación y la conveniencia de que el joven repita el curso, para garantizar su aprendizaje. Ambos desistieron de continuar con el proceso, indicando que el muchacho sólo continuará con asistencia a la secundaria. Todo lo actuado en este caso se registró en el expediente, y será considerado por el equipo para modificar y mejorar su quehacer.

- u. El 29 de enero de 2013 se efectuó una reunión de equipo para revisar ampliamente la normativa vigente, y proponer los ajustes necesarios con base en la experiencia acumulada a la fecha. Los aspectos más importantes fueron:

- Conformación del equipo interdisciplinario.
- Captación de los casos.
- Requisitos de ingreso.
- Atención del caso.
- Recopilación de la información.
- Adecuaciones.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Expediente.

- v. El 4 de febrero de 2013 se realizó una visita al Centro Nacional de Recursos (CENAREC), con el fin de ampliar la información sobre el manejo de situaciones específicas. El resultado fue positivo, por cuanto permitió al equipo ampliar su conocimiento de aspectos relacionados con la atención de las personas con discapacidad. El 14 de febrero, en reunión de equipo, se inició el borrador del nuevo protocolo.

- w. El 5 de marzo de 2013 se realizó una reunión con la funcionaria del Centro de Planificación y Programación Institucional (CPPI), Mag. Ana Ivette Rojas, pues esa instancia es la encargada de orientar en la construcción y aprobación de la normativa institucional. La señora Rojas orientó en cuanto a los aspectos de contenido y forma del protocolo. Se tomó nota de las recomendaciones.
- x. El 10 de abril de 2013 se efectuó otra reunión de equipo, en la cual se analizó el Reglamento General Estudiantil en lo que corresponde a la atención de las personas con discapacidad en la UNED. Del mismo se retomaron aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes, así como derechos y deberes de los estudiantes.
- y. El 4 de junio de 2013, la reunión de equipo giró en torno a:
 - Análisis de resultados del cuatrimestre anterior.
 - Modificación de apoyos según el caso.
 - Análisis de los casos nuevos.
 - Aplicación de las adecuaciones.
 - Registro de avances.
 - Protocolo.

Las demás sesiones pueden resumirse de la siguiente manera:

- 1 de julio de 2013: reunión en la que se retomó la construcción del protocolo. Se discutió y modificó el borrador del protocolo.
- 17 de julio de 2013: se efectuó un nuevo avance en la construcción del protocolo.
- 22 de julio de 2013: nuevo avance en el protocolo.
- 29 de julio de 2013: se envía el primer borrador del protocolo al Centro de Planificación y Programación Institucional (CPPI).
- 6 de agosto de 2013: se recibieron las observaciones del CPPI.
- 19 de agosto de 2013: reunión para el análisis de las observaciones hechas al protocolo y reelaboración del documento.
- 3 de setiembre de 2013: se envía el documento a segunda revisión al Centro de Planificación y Programación Institucional (CPPI). Se está a la espera de las observaciones.

- 10 de setiembre de 2013: se envía solicitud formal a la Oficina de Audiovisuales de la UNED para la confección de un video que apoyará la implementación del protocolo. La solicitud fue aprobada y en el mes de febrero de 2013 se iniciará la grabación.

Reflexión e interpretación crítica

Durante los años 2011, 2012 y los meses transcurridos del año 2013, en todos los casos atendidos, se procedió siguiendo las instrucciones definidas por el equipo al iniciar el trabajo con esta población, sin que se presentaran mayores inconvenientes, tratando de atender en forma inmediata las solicitudes de los interesados, indistintamente del momento en que fueran realizadas. Sin embargo, al aumentar la demanda (se ha pasado de seis casos a 15 en los últimos dos años), el equipo ha analizado la necesidad de modificar los lineamientos iniciales, con el fin de ordenar las acciones que realizan y brindar una atención eficaz y eficiente, de manera ordenada.

A lo largo del período que comprende esta sistematización se ha hecho evidente la necesidad de que los interesados hagan una solicitud formal y previa a su proceso de matrícula, de manera que al iniciar el curso el caso esté debidamente analizado por el equipo y se tenga claridad de los apoyos o adecuaciones requeridas, así como de la forma en que estos serán implementados.

Otra situación encontrada es el hecho de que algunos solicitantes esperan que los profesionales de la universidad les realicen diagnósticos o bien se conviertan en sus terapeutas, aspectos que no están contemplados en las funciones del equipo. Ante esto, se considera pertinente realizar la aclaración al iniciar el proceso de valoración.

Sobre la evaluación de los aprendizajes, el equipo ha encontrado situaciones en las que el participante considera que, por el hecho de ser sujeto de la atención, tener asignado algún tipo de apoyo o adecuación no significativa, se le deben modificar y facilitar los contenidos, para tener garantía de aprobar del curso. Este punto debe ser debidamente aclarado, pues en todos los casos los participantes serán evaluados según las reglas establecidas para el curso.

La experiencia brevemente descrita aquí fue muy enriquecedora para el equipo de trabajo, pues la interpretación de los procesos vividos permitió una apropiación de los mismos y una mejor interpretación de los diferentes elementos que inciden en la atención de personas con necesidades educativas especiales.

La reflexión en torno a la actuación enfrenta al equipo de trabajo con la realidad vivida. Como resultado de esto surgen cuestionamientos que permiten la generación de conocimiento. Desde esa perspectiva, el equipo de trabajo cuenta con nuevos elementos para fundamentar una intervención rigurosa y sustentada no sólo en la teoría sobre discapacidad y necesidades educativas especiales, sino también en el conocimiento extraído de la experiencia.

Como primer resultado de esta sistematización, se logra la presentación de una propuesta para el abordaje integral de la población con necesidades educativas especiales en la Dirección de Extensión.

Conclusiones y recomendaciones

Después de analizar el procedimiento establecido y utilizado hasta la fecha por el equipo de atención a personas con NEE y discapacidad en la Dirección de Extensión, se concluye que es necesario modificar y mejorar algunos aspectos, con el propósito de contribuir a clarificar el quehacer del equipo y permitir a los actores participantes comprender de mejor manera sus responsabilidades y derechos.

Para esto es necesario definir uno a uno los pasos por seguir, indicando claramente los procedimientos y posibles resultados, de manera que no se generen dudas al respecto. Para ello se recomienda elaborar un protocolo que contenga los lineamientos claramente definidos.

En ese sentido, es indispensable que el contenido del documento se centre en los siguientes aspectos:

- Conformación del equipo interdisciplinario.
- Captación de los casos.
- Requisitos de ingreso.
- Atención del caso.
- Recopilación de la información.
- Adecuaciones.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Expediente.

Asimismo, la aplicación de estos lineamientos debe ser de carácter obligatorio, y por tanto estar incluidos en la normativa institucional, mediante la aprobación del Consejo de Rectoría de la UNED.

Para dar cumplimiento a lo anterior el equipo continuará trabajando en la elaboración de dicho documento, hasta lograr la aprobación final, y una vez superado este punto el mismo se hará de conocimiento público para su implementación. También, en febrero de 2014, se iniciará la grabación del video que complementará el protocolo de atención.


Referencias

- Asamblea Legislativa. (1997). Ley 7600. Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica y su Reglamento. Costa Rica.
- Barrantes Echeverría, Rodrigo. (2005). Investigación. Un camino al conocimiento: un enfoque cuantitativo y cualitativo. San José: EUNED.
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. (2002). Compendio de Normas Internacionales y Nacionales Vigentes en Materia de Discapacidad. San José, Costa Rica.
- Castro K. y Chaves S. (2010). Gestión en la UNED del uso de las TIC para apoyar a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en su proceso de aprendizaje. Trabajo final de graduación. San José: UNED.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). Metodología de la investigación. McGraw Hill. México: DF.
- Jara Holliday, O. (2012). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. San José: Alforja.

Preparación y competición en nadadores con RM que participaron en las Olimpiadas Especiales de Atenas, Grecia, 2011

Fabián Víquez Ulate

Licenciado en Ciencias del Deporte con énfasis en Rendimiento Deportivo y Máster en Salud Integral y Movimiento Humano con énfasis en Rendimiento Deportivo, Universidad Nacional. Académico en la Escuela Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida, Universidad Nacional, Costa Rica.

 favz13@gmail.com

Andrea Mora Campos

Máster en Ciencias del Movimiento Humano y la Salud de la Universidad Nacional. Asesora Académica de la Rectoría Adjunta y de la Vicerrectoría de Investigación y Académica en la División de Educología del CIDE, Universidad Nacional, Costa Rica.

 andrea.mora.campos@una.ac.cr

Resumen

Cuando se habla de rendimiento deportivo son muchos los textos y documentos existentes sobre esta temática, pero si se añade el término discapacidad y rendimiento esta cantidad de referencias se ve claramente reducida.

Este trabajo de sistematización trata de aportar mayor conocimiento sobre esta temática, desde la experiencia de un proceso como es la preparación de una selección nacional de natación para Olimpiadas Especiales, específicamente los Juegos Olímpicos de Atenas 2011.

Dicha sistematización toca cuatro ejes temáticos, los cuales tratan de englobar aspectos básicos e importantes que puedan servir como guía para profesionales en este ámbito.

Estos ejes abarcan lo siguiente: en primer lugar, el análisis del seleccionado, que se refiere a algunas pruebas físicas, técnicas y tácticas. En segundo, la asignación preliminar de pruebas, que es clave para poder llevar a cabo un plan de entrenamiento. Como tercero, la planificación del entrenamiento relacionado con las cargas de entrenamiento. En el cuarto eje se analizan los resultados del proceso; además se cierra con algunas recomendaciones y conclusiones generales.

Palabras clave: Olimpiadas Especiales, discapacidad, natación, deporte.

Abstract

Plenty of texts and documents discuss sports performance; however, if the term disability is added to performance, the number of references is clearly reduced.

This systematization research is aimed at making a contribution to this field based on the experience of training the national swimming team that participated in the Special Olympic Games held in Athens, Greece in 2011.

This systematization is focused on 4 main topics including important basic aspects that can be used as a guide by professionals facing similar situations.

These topics include, first, screening the selected players, which refers to some physical, technical and tactical tests. Second, it mentions assigning preliminary tests, which is a key aspect to implement a training plan. Third is planning training, which includes a quantification of the training load and last is analyzing results. To conclude some recommendations and general conclusions are given.

Keywords: Special Olympics, disability, swimming, sports

Introducción

En la actualidad, el avance tecnológico y los cambios en la sociedad han favorecido el aumento del sedentarismo y las enfermedades hipocinéticas, de tal manera que afecta directamente la calidad de vida de cualquier persona; en este sentido debemos recordar que el ser humano es un animal dinámico y la vida sedentaria es una acción antinatural. Las personas con Retardo mental (RM) no escapan a esos inadecuados hábitos de vida. (Benavides, 1995; Pitetti, 2002; Jiménez, De Paz y Aznar, 2003; Ramos, Rivera, Moreno y Jiménez-Iglesias, 2012; y ACSM, 2014)

Una opción para controlar esta epidemia de sedentarismo es el ejercicio que según el ACSM (2014) mejora la calidad de vida y logra un funcionamiento armonioso de los sistemas corporales, debe ir dirigido a optimizar los componentes básicos de la aptitud física: fuerza y resistencia muscular, flexibilidad, capacidad aeróbica o cardiovascular y composición corporal.

No obstante, si el objetivo es otro y no solo mejorar la calidad de vida, sino aumentar el potencial para competir debe considerar otros aspectos como: factores genéticos, de salud, de entrenamiento y ambiente; pero probablemente la genética es una de las que tenga más peso en el rendimiento deportivo, claro que sin un adecuado entrenamiento esta no se podría optimizar en competición. (Green, Wenger & Macdougall, 2011 y Magallanes, 2012)

Si nos referimos a objetivos por salud o rendimiento en personas con discapacidad, nos encontramos que la mayoría de información suele deducirse de estudios en población sin RM como lo indica Guerra (2000) y González, Villarroya y Vicente (2009), adicional afirman que puede existir controversia en diferentes estudios en esta población y que se requiere mayor investigación.

Desde este punto se hace relevante analizar el caso en personas con discapacidad entre ellas el RM y aún más en personas con síndrome de Down (SD), ya que es de vital importancia considerar su dotación genética, más aún si hablamos de planificación y competición deportiva. Por tanto, queda más que justificado la necesidad de investigar temas relacionados a rendimiento deportivo y población con RM, en ese sentido el documento pretende sistematizar la experiencia de procesos de planificación, programación y competencia en personas con RM, específicamente la experiencia vivida en la preparación y competición de nadadores con RM que participaron en las Olimpiadas Especiales de Atenas, Grecia 2011.

Metodología de la sistematización de experiencia

Se sistematizó las experiencias en la preparación y competición en nadadores con RM que participaron en las Olimpiadas Especiales de Atenas, Grecia 2011, con la intención de proporcionar una guía para aplicar a procesos de entrenamiento en esta población.

Para entender la complejidad de esta preparación y realizar una guía más completa, expondremos algunos ejes metodológicos, donde se explica desde el proceso de preparación hasta los resultados obtenidos. Por tanto, los ejes de la sistematización serán los siguientes: análisis del seleccionado, asignación preliminar de pruebas, planificación del entrenamiento y resultados del proceso.

Análisis del seleccionado

El paso inicial de todo proceso es la evaluación de participantes, ya que esta proporciona una visión global del estado de las personas implicadas, indica las posibles metas por alcanzar (estrategia), permite reconocer los errores, problemas o deficiencias para así orientar los procesos, ubica en qué nivel podría estar un atleta y realizar un pronóstico de avances o problemas futuros. También, da la posibilidad de controlar y comparar resultados en diferentes etapas del proceso (Diego, 2013). Para esta sistematización en específico el análisis del seleccionado lo dividimos en las siguientes tres áreas: técnica, táctica y la física.

Antes de hablar de dichas áreas, se debe tener claro algunos conceptos como: técnica, táctica y el plan estratégico o estrategia, además de la interacción que existe entre estos.

Como primer punto se tiene a la estrategia, la cual posee tres características básicas: Primero, persigue o plantea el objetivo principal de la actuación deportiva; segundo, se realiza previamente y por último, aborda una gran globalidad. (Riera, 1995)

En segundo plano se tiene la táctica que también tiene tres características principales: uno, posee un objetivo parcial, pero dentro de la estrategia; dos, las acciones y soluciones son inmediatas y se presentan en la misma competencia; y tres debe existir un oponente. En otras palabras, son las acciones que realizan los atletas en situaciones de competencia donde se valoran las diversas alternativas tácticas para elegir la mejor acción técnica, pero se respeta la estrategia planteada. (Riera, 1995)

Y como tercer aspecto se tiene la técnica que es el proceso para resolver una situación motora de forma adecuada y económica, es decir realizar los movimientos oportunos para resolver una situación deportiva, el éxito de esta ejecución motora dependerá del aprendizaje motor adquirido previamente y este aprendizaje es más fácil para aquellos con mayor capacidad motora. (Flor y Sánchez, 2013)

En ese sentido, se puede afirmar que el objetivo o plan de entrenamiento para una competencia que es la estrategia se debe basar en cómo utiliza los recursos que tenga el deportista (táctica) y la utilización de esos recursos dependerán de la habilidad del atleta (técnica), al tener claro estos conceptos y su interacción se puede hablar de una de las singularidades de la planificación deportiva en personas con RM.

Evaluación técnica en personas con RM

Asimismo, si hablamos de población con RM, tendremos un desarrollo psicomotor diferente, lo que podría afectar en cuanto al tiempo requerido para aprender, la calidad de movimiento y por ende se verán afectadas sus destrezas técnicas-deportivas. (Buzunáriz y Martínez, 2008; Soares, 2012 y Flor y Sánchez, 2013)

En este sentido, la evaluación técnica se vuelve un elemento indispensable, no solo enfocado al gesto de ejecución, sino también a analizar si esa ejecución puede infringir el reglamento y conlleve a una descalificación. A partir de esta valoración, el entrenador debe visualizar si los errores técnicos pueden corregirse o buscar otra opción de prueba, por lo que es necesario recalcar que nunca se debe exponer a los deportistas a situaciones que los puedan frustrar como lo sería una descalificación.

Evaluación táctica

Se debe tener claro que los atletas con RM poseen alteraciones cerebrales, esto provoca que tengan déficits atencionales y que su velocidad para analizar, procesar información y su habilidad de resolución de problemas sea mucho menor, además su memoria a largo plazo es menos precisa, tienden a reaccionar de forma impulsiva y tienen una baja tolerancia a la frustración. Pero, a pesar de las diferencias mencionadas, existe evidencia que con el entrenamiento y la repetición de acciones se logran algunas modificaciones positivas a nivel cognitivo, no obstante, los aprendizajes de estas habilidades deportivas podrían variar de persona a persona y requerir aun mayor tiempo de aprendizaje. (Calero, Robles y García, 2010)

Si se parte de que las personas con RM tienen características como las anteriormente citadas y tenemos que la táctica es la resolución inmediata de situaciones de competición en donde existe interacción con el oponente, donde esta interacción afecta la toma de decisiones, se podrían tener dificultades en las siguientes situaciones de competición tales como: olvidar el objetivo principal (estrategia), tiempo o distancia que falta, el resultado o posición actual, infracciones al reglamento entre otras. Desde esta realidad nos ubicamos en un contexto donde tenemos que colocar al atleta en situaciones conocidas y entrenadas, para tener mayor posibilidad de solución.

Por consiguiente, la evaluación táctica debe valorarse y analizarse en un marco de experiencias previas de competición, lo que ubica al atleta en distancias y estilos que compita y entrene habitualmente, pues son estas pruebas las que tiene mayor capacidad de éxito táctico, no está de más mencionar que el dominio de algunas pruebas para un atleta con RM puede abarcar años y que la adquisición de destrezas son inestables y lentas, es por ello que el cambio de pruebas de competencia en estos atletas debe manejarse con prudencia.

Evaluación física

Entre las características físicas de las personas con RM están las siguientes: menor fuerza, velocidad, potencia, capacidad aeróbica que las personas sin RM, asimismo tienen mayores porcentajes de grasa y flexibilidad. (Guerra, 2000; Buzunáriz y Martínez, 2008)

Las evaluaciones para esta población pueden variar según los intereses y materiales que se tengan, de acuerdo con experiencias anteriores se ha utilizado para fuerza una 1 Repetición Máxima (conocida como RM), en flexibilidad la prueba de "sit and reach", en resistencia muscular la prueba de abdominales en 1 minuto, todas estas recomendadas por el Colegio Americano de Medicina deportiva (2014).

Aunque en el rendimiento se requiere lo mejor en estas cualidades, y las personas con RM tienen menores capacidades físicas, es importante rescatar que estas son modificables positivamente con el entrenamiento en dicha población. (Guerra, 2000)

En esta sistematización de experiencia se decidió evaluar las siguientes cualidades físicas: la aeróbica, en esta se utilizó un test de tiempo en 500 m, y el test de velocidad de 25 m, además del control específico en las pruebas de competencia tanto en entrenamiento, como en diferentes competencias.

Asignación preliminar de pruebas

Para entender la importancia de realizar la asignación de pruebas se debe tener claro que cuando algún metodólogo del entrenamiento se dispone a realizar una planificación deportiva debe visualizar una infinidad de puntos a tomar en cuenta, pero existen las siguientes claves que lo guiarán en este proceso:

- Una de ellas es conocer las características que tienen los deportistas participantes en el proceso, lo que se responde al realizar el análisis del seleccionado.
- Con qué tiempo se cuenta para llevar el proceso. En este sentido, se debe considerar la calendarización de competencias de las diferentes organizaciones.
- En cuáles pruebas específicas se competirá.

Al tener lo anterior, se puede elaborar una propuesta de inscripción y considerar lo que se indicó acerca de que si un atleta no está preparado para una prueba no hay que exponerlo a un posible fracaso, pero si es apto(a) se debe procurar la mayor participación de los atletas (pruebas competidas) junto con la mayor probabilidad de éxito (deportivo y emocional), aunque debe considerar también que no existan choques de pruebas entre compañeros.

A continuación, se presentan algunas consideraciones desde la experiencia para llevar a cabo estos puntos:

Lineamientos básicos para realizar la planilla

Regla de oro

- Nunca se debe exponer al atleta a realizar una prueba que no esté capacitado física y mentalmente para realizarla.

Primera fase

Ubique los participantes:

- Por estilo de competencia según su habilidad y experiencia.
- Por distancia que pueda ejecutar.

Segunda fase

En caso de existir choques entre compañeros:

- Traslade al atleta que tiene mayor capacidad técnica y de experiencia a otra prueba en el mismo nivel.
- Cambie al atleta que tiene mayor capacidad técnica y de experiencia a otra prueba en un nivel superior.
- Pase al atleta de menor capacidad técnica a un nivel inferior.

Recomendaciones

- Ubique la mayor cantidad de atletas en los niveles más altos (nivel tres y cuatro), ya que en estos niveles existe mayor cantidad de pruebas y el atleta puede nadar más que en niveles inferiores.
- Ubique a los atletas para que participen en pruebas de relevos.

Planificación del entrenamiento

La planificación como término consiste en dividir el periodo total de entrenamiento en fases más cortas y manejables. Esta división mejora la organización del entrenamiento y permite a los entrenadores dirigir el programa sistemáticamente, este proceso se elabora considerando el tipo de deporte y el calendario de competiciones, de igual forma las cargas aplicadas en la planificación se van a determinar en gran medida por el tipo de periodización a aplicar, ya sea clásica u otros como el de Acumulación, Transición y Realización (ATR). (Bompa, 2004)

Para la preparación de esta selección se utilizó una planificación deportiva basada en el modelo clásico, cuyas características según Bompa (2004) son las siguientes: una o dos puntas deportivas como máximo, se fundamenta en el desarrollo de las capacidades condicionales, se basa primero en el volumen y después en la intensidad recomendada esencialmente para principiantes de deportes individuales con pocas competiciones anuales y que se conforma de los siguientes periodos: preparación (general y específica), competitivo y transitorio.

Este tipo de planificación se decidió emplear por las características que tiene la población con RM, por el tiempo de preparación y la diversidad del grupo, pero no se debe de descartar la posibilidad de utilizar e investigar otro tipo de planificación en esta población.

Para este proceso se dividió el macrociclo de entrenamiento en los tres periodos clásicos que se citaron anteriormente y a posteriori subdivididos en otros cinco periodos, los cuales se fragmentaron en semanas de entrenamiento con tres sesiones cada una (ver tabla 1), hasta el 27 de junio que iniciaron las competencias. A continuación, se resume los periodos y semanas en que se dividió el macrociclo, además de las fechas donde se trabajaron.

Tabla 1. Distribución de periodos, semanas y fechas correspondientes del proceso

Períodos	Número de semanas	Fechas del proceso
Preparatorio	8	31 de enero al 27 de marzo de 2011
Preintensivo	2	28 de marzo al 10 de abril de 2011
Intensivo	8	11 de abril al 5 de junio de 2011
Precompetitivo	3	6 de junio al 26 de junio de 2011
Competitivo	2	27 de junio al 5 de julio de 2011

Otro punto importante para entender el plan de entrenamiento es conocer los elementos que se trabajaron durante la preparación de los atletas y qué objetivo perseguía cada una de estos, para tales efectos observar la tabla 2.

Tabla 2. Elementos de entrenamiento

Elementos	Explicación
Técnica	Trabajo de Técnica o dril, dedicado a mejorar aspectos de técnicos del estilo específico, se trabajó en intensidades aeróbicas.
Patada 1	Ejercicios de patada con tabla, para mejorar la patada en el aspecto técnico y mejorar la condición aeróbica, la intensidad de trabajo se desarrolló a un nivel aeróbico.
Patada 2	Ejercicios de patada con tabla, para mejorar la patada en el aspecto técnico a intensidades anaeróbicas láctica.
Aeróbico 1	Natación en diferentes estilos (principalmente libre y especialidad), fase aeróbica.

Elementos	Explicación
Anaeróbico láctico	Se trabajó únicamente en estilos libre y especialidad, la intensidad de trabajo se desarrolló a un nivel anaeróbico láctico.
Anaeróbico aláctico	Solamente se entrenó en libre y especialidad y la intensidad de trabajo fue anaeróbico aláctico
Afojes	Natación optativa trabajos dirigidos a la vuelta a la calma.

Otros puntos importantes de la planificación en este proceso fueron los siguientes:

- El volumen inicial se estableció basándose en las cargas de entrenamiento realizado en años anteriores.
- En la tabla 3 se observan los porcentajes de trabajo que se planificaron, los cuales se utilizaron para estimar el volumen de entrenamiento en metros,

Tabla 3. Volúmenes de entrenamiento

Periodo	Preparatorio										Preintensivo	Intensivo								Precompetitivo			Competitivo		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22a	22b	
Semana																									
% Técnica	30	25	20	20	20	20	20	20	20	10	10		10	10	10	10	10	5	5	5	5	5	5	10	15
% Patada 1	20	25	25	25	25	25	25	25	25	12	12		8	5	5	5	5	5	5	5	5	10	10	10	15
% Patada 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8		12	15	15	15	15	15	15	15	10	5	0	0	0
% Aeróbico 1	40	40	50	50	50	50	50	50	50	55	53		50	48	45	42	40	35	31	30	40	35	35	35	35
%Anaeróbico láctico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	12		15	17	20	23	25	25	27	25	15	10	5	0	0
% Anaeróbico aláctico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	5	7	10	15	20	25	25	25
% Afoje	10	10	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	10	10	10	10	15	20	20	10
Total metros	4500	5200	6000	6600	7300	8000	8800	9700	9400	8500		8000	7400	7000	6900	6500	6300	6000	5700	4800	4300	3400	1500	800	

pero para aplicaciones prácticas el resultado se debe redondear a la centena superior o inferior, depende del metraje global, además el total de metros nadados por semana y no por sesión, en este sentido este total de metros se dividió en tres sesiones

- En la tabla 3, también se puede observar que en la semana de competición o semana 22, existen dos apartados: el primero (A) se refiere a la sesión que realizaban los nadadores que no tenían que competir ese día y el segundo apartado (B) para los nadadores que competían ese día, para lo cual nos referimos específicamente al calentamiento previo a la competencia. Por lo tanto, es importante aclarar, que esta última semana el volumen corresponde a la sesión de entrenamiento y no a la semana.

Resultados del proceso

A continuación, se presenta un resumen de las pruebas nadadas por los participantes y el lugar que ocuparon.

Tabla 4. Resultados del proceso

Participante	Nivel	Oro	Plata	Bronce	Otra
1	1	200 L	200 D		100 D
2	2		100 P		100 L
3	2				50 L 50 D
4	3		200 L		100 CI 100 M
5	3	1500 L	400 L		800 L
6	3	100 P 200 P	100 L		
Relevos				4x100 RC	4x50R L

Notas: L: libre, D: dorso, P: pecho, M: mariposa, CI: combinado individual, RC: relevo combinado, RL: Relevo libre

A continuación, se muestran las tablas de la 5 a la 11, donde se presentan los cambios en el tiempo de competencia, es importante observar la mejora que existe entre el tiempo de inscripción que es antes del proceso de entrenamiento y el tiempo preliminar o final que son resultados después del proceso de entrenamiento.

Tabla 5. Participante 1 - Nivel 3

Prueba	Tiempo inscripción	Tiempo preliminar	Tiempo final	Posición
100 dorso	2'30"25	1'42"50	1'41"99	Sexta
200 dorso	5'05"40	3'55"95	3'46"55	Plata
200 libre	3'33"19	3'28"67	3'27"67	Oro

Tabla 6. Participante 2 - Nivel 3

Prueba	Tiempo inscripción	Tiempo preliminar	Tiempo final	Posición
100 pecho	2'02"20	1'53"78	1'47"02	Plata
200 pecho	4'15"10	4'06"96	3'59"02	Plata
100 libre	1'28"68	1'26"17	1'23"75	Bronce

Tabla 7. Participante 3 - Nivel 2

Prueba	Tiempo inscripción	Tiempo preliminar	Tiempo final	Posición
50 libre	36"68	34"86	33"76	Sexto
50 dorso	58"24	42"32	41"30	Quinto

Tabla 8. Participante 4 - Nivel 3

Prueba	Tiempo inscripción	Tiempo preliminar	Tiempo final	Posición
100 combinado individual	2'10"35	1'57"25	1'55"40	Descalificado
100 mariposa	1'23"26	2'04"82	2'00"57	Descalificado
200 libre	2'58"24	3'36"11	3'27"33	Plata

Tabla 9. Participante 5 - Nivel 3

Prueba	Tiempo inscripción	Tiempo preliminar	Tiempo final	Posición
400 libre	8'06"37	Final directa	8'00"47	Plata
800 libre	16'40"72	Final directa	15'55"00	Bronce
1500 libre	30'45"60	Final directa	33'02"34	Oro

Tabla 10. Participante 6 - Nivel 3

Prueba	Tiempo inscripción	Tiempo preliminar	Tiempo final	Posición
100 pecho	2'29"46	2'08"28	2'02"75	Oro
200 pecho	5'23"76	4'42"79	4'38"04	Oro
100 libre	1'56"71	1'48"91	1'50"79	Plata

Tabla 11. Relevos

Prueba	Tiempo inscripción	Tiempo preliminar	Tiempo final	Posición
4X 50 libre	3'23"74	3'24"80	3'21"68	Sextos
4 x 100 combinado RC	6'56"52	7'08"16	6'59"05	Bronce

A continuación, se muestra en la tabla 12 el cuadro de medallas que consiguió la selección de natación en la Olimpiada de Atenas, Grecia en 2011.

Tabla 12. Tabla de medallas

Medallas	Oro	Plata	Bronce	Total
	5	8	6	19

Recomendaciones finales

- El encargado del proceso debe intentar que sus atletas participen en la mayor cantidad de pruebas, para procurar que no exista choque de pruebas entre compañeros y que sus habilidades técnico-tácticas les permita realizar.
- La evaluación técnica debe analizarse desde la parte de rendimiento y con más cuidado la reglamentaria.
- En el apartado táctico se recomienda respetar al máximo las pruebas en que las y los nadadores están familiarizados, ya que el manejo táctico de algunas pruebas en esta población lleva años en aprenderse y un cambio repentino puede ser contraproducente.
- Se recomienda la evaluación constante de los atletas durante el proceso, esto ayuda a observar y controlar los cambios, además que pueden ser datos interesantes para posibles investigaciones.

Conclusiones

Dentro del rendimiento deportivo existen parámetros físicos y técnicos que pueden ayudar a predecir si un atleta podría tener posibilidades para sobresalir, parámetros que normalmente apuntan a deportistas con excelentes cualidades físicas y una capacidad intelectual superior, es interesante pensar que un atleta sin estas condiciones puntuales también puede dar un buen rendimiento, pensar que cada atleta tiene diferentes capacidades y no discapacidades y que podemos sacar con el entrenamiento adecuado lo mejor de cada uno.

En ese sentido, la sistematización de experiencia expuesta anteriormente da algunos puntos claves que pueden ayudar a otros profesionales en el área a preparar atletas con cualidades diferentes, donde se presenta un proceso de análisis de atletas en el marco de sus cualidades como población, además de exteriorizar una

planificación de entrenamiento que va de cómo realizar una elección de pruebas individuales y colectivas, hasta la distribución de cargas de entrenamiento, las cuales ayudaron a los diferentes atletas involucrados a mejorar sus marcas personales y colocarse en el podio de los Juegos Olímpicos Especiales.

Como punto final el trabajo realizado no solo trata de aportar mayor conocimiento al área de rendimiento y a la diversidad de capacidades, también hace un llamado a formadores, investigadores y profesionales con aéreas afines al movimiento humano para que busquen metodologías de aprendizaje, desarrollo y entrenamiento deportivo para personas con discapacidad y no solo aplicar los mismos estándares para todas las poblaciones.

Referencias

- ACSM. (2009). ACSM's Resource manual for guidelines for exercise testing and prescription. Estados Unidos: Lippincott Williams & Wilkins.
- ACSM. (2014). ACSM's Resource guidelines for exercise testing and prescription. Estados Unidos: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bompa, T. (2004). Periodización del entrenamiento deportivo. Barcelona: Paidotribo.
- Benavides, L. (1995). Aptitud física, género, edad y actividad física del Instituto Centroamericano de Medicina del Deporte durante los años 1991-1994 (Trabajo final de graduación). Heredia: UNA.
- Buzunáriz, M. y Martínez, N. (2008). El desarrollo psicomotor en los niños con síndrome de Down y la intervención de fisioterapia desde la atención temprana. Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down, 12 (issue 2) 28-32. doi:10.1016/S1138-2074(08)70022-8
- Calero, D.; Robles, A.; Garcia, B. (2010). Habilidades cognitivas, conducta y potencial de aprendizaje en preescolares con síndrome Down. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(1), 87-110.
- Diego, J. (2013). Evaluación Psicopedagógica. Recuperado de: <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/ECDH%20-%20EV%20-%20JLDM/EV%20-%20FINALIDADES.pdf#page=2&zoom=auto,0,257>

- González, A.; Villarroya, M. A.; Vicente-Rodríguez, G. y Casajús, A. (2009). Masa muscular, fuerza isométrica y dinámica en las extremidades inferiores de niños y adolescentes con síndrome de Down. *Biomecánica*, 17(2), 15-20.
- Green, H.; Wenger, H. y MacDougall, J. (2011). *Evaluación fisiológica del deportista*. España: Editorial Paidotribo
- Guerra, M. (2000). Síndrome de Down y respuesta al ejercicio. Recuperado de <http://www.tdx.cesca.es/bitstream/handle/10803/1173/TESIS.pdf?sequence=2>
- Jiménez, A.; De Paz, J. y Aznar, S. (2003). Aspectos metodológicos del entrenamiento de la fuerza en el campo de la salud. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 61(9). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd61/salud.htm>
- López, C. (2011). La técnica deportiva. Recuperado de <http://teoriadeldeporteal100.blogspot.com/2011/11/la-tecnica-deportiva.html>
- Magallanes, C. (2012). La heredabilidad en las ciencias del deporte. Entendidos y malentendidos. Segunda parte. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 5(5). Recuperado de <http://www.iuacj.edu.uy/index.php/publicaciones/revistas>
- Olimpiadas Especiales América Latina. (2013). Acuáticos. Recuperado de http://media.specialolympics.org/soi/files/sports/Spanish_Aquatics/aquatics_rules.pdf
- Olimpiadas Especiales América Latina. (2013a). Entrenamiento. Recuperado de http://sports.specialolympics.org/specialo.org/Special_/English/Coach/Coaching/Spanish/Preparing_the_Athlete_for_Competition/Divisioning.htm
- Pitetti, K. (2002). Down Syndrome. Recuperado http://www.sportsci.org/encyc/drafts/Down_syndrome.doc.
- Ramos, P.; Rivera, F.; Moreno, C. y Jiménez-Iglesias, A. (2012). Análisis de clúster de la actividad física y las conductas sedentarias de los adolescentes españoles, correlación con la salud biopsicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 99-106. Recuperado de <http://www.rpd-online.com/article/view/901>
- Riera, J. (1995). Estrategia, táctica y técnica deportivas. *Revista Apunts*, (39), 45-56. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?issue=56>
- Soares, W. (2012). Biomecánica aplicada al deporte: contribuciones, perspectivas y desafíos. *Lecturas: Educación física y deportes*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd170/biomecanica-aplicada-al-deporte.html>

Metodología del Consejo Directivo de Centros Infantiles Universitarios



Evelyn Mc Quidy Padilla

Cursa Maestría de Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo de la Universidad de Costa Rica. Asesora de Procesos de Gestión de la Acción Social y Coordinadora del Programa de Centros Infantiles Universitarios, Vicerrectoría de Acción Social, Universidad de Costa Rica.

 emcquiddy14@gmail.com



Resumen

En el marco de los Talleres de Formación Metodológica en la Sistematización de Experiencias, impartidos en los meses de junio a setiembre de 2013 por el Lic. Oscar Jara Holliday del CEP Alforja- CEAAL, se inicia un proceso de sistematización de experiencias que permita mirar de manera crítica y reflexiva el camino avanzado por el Consejo Directivo de Centros Infantiles Universitarios (CIUS), para el periodo 2010-2012.

En este sentido, se establece como premisa básica el siguiente eje de sistematización: ¿qué aspectos de la metodología de trabajo del Consejo Directivo de Centros Infantiles han contribuido a lograr una mayor pertinencia e integración de los Centros Infantiles como proyectos de acción social?

La sistematización fue realizada por la coordinación del Consejo, en conjunto con las personas que conforman el Consejo Directivo de Centros Infantiles Universitarios. Comprende momentos colectivos, discutiendo los alcances del eje de sistematización, así como momentos individuales mediante entrevistas, las cuales fueron categorizadas y validadas en reuniones posteriores. También se realizó la reconstrucción histórica a partir de la revisión documental de informes de proyectos, actas de sesiones, la elaboración del documento de sistematización y la validación final de manera colectiva.

Dentro de los principales conclusiones reflejadas en este mirar la experiencia, se menciona la inconsistencia entre el “deber ser” de la acción social y las condiciones en las que realmente se desarrollan esfuerzos, por ejemplo, los espacios de articulación interdisciplinarios e inter-regionales, como el Consejo Directivo de Centros Infantiles; la necesidad de construir un perfil de la vinculación con las unidades académicas que participen del Consejo CIUS, que fortalezca aún más la articulación de las tres actividades sustantivas institucionales (docencia, investigación y acción social); la demanda de un mayor acompañamiento institucional en los procesos que se emprendan a lo interno del Consejo CIUS, así como una mayor fluidez en las comunicaciones administrativas y académicas de los aspectos que competen a los CIUS. Además, se recupera que el estilo de gestión del Consejo ha permitido pasar de una competencia no explícita entre Centros Infantiles de diferentes regiones, a un espacio de complementación, colaboración y aprendizajes mutuos.

Palabras clave: Centros infantiles, educación preescolar, educación primaria, jóvenes.

Abstract

Within the framework of the Methodological Training Workshops on Experience Systematization given from June to September 2013 by Oscar Jara Holliday of CEP Alforja- CEAAL, the process of systematizing experiences began for critically and reflexively rethinking the path traveled by the Board of University Childcare Centers (CIUS, its Spanish acronym) for the 2010-2012 period.

The following gave the basic premise for the systematization process: What aspects of the CIUS Board's work methodology have contributed to achieving greater pertinence and integration of the Childcare Centers as social action projects?

The systematization was undertaken by the Board Coordinator together with the other members of the CIUS Board. Group meetings were organized to discuss the scope of the systematization; individual interview were also held and later categorized and validated. A historical documentary reconstruction also took place by reviewing project reports and meeting minutes. The systematization document was finally validated collectively.

The main conclusions drawn from the rethinking about this experience include an inconsistency between what social action should be and the conditions under which the efforts are made, such as inter-disciplinary and inter-regional collaboration opportunities like the CIUS Board; a need to build a profile of the linkages with the academic units participating on the CIUS Board in order to further strengthen coordination of the three substantive institutional activities (teaching, research, and social action); a demand for more institutional support in the processes undertaken within the CIUS Board; and more fluent administrative and academic communication regarding CIUS aspects. Moreover, it was noted that the Board's management style has made it possible to transition from non-explicit competition between different regional Childcare Centers to complementation, collaboration, and mutual learning.

Keywords: Childcare centers, preschool education, primary education, youth.

Introducción

La Vicerrectoría de Acción Social cuenta con cinco Centros Infantiles que atienden a la población desde ocho meses hasta seis años en distintas regiones del país. Esta atención se establece desde la Vicerrectoría de Acción Social, como un espacio alternativo de cuidado donde se desarrollen procesos formativos y de

innovación educativa, tanto hacia los hijos e hijas de los funcionarios universitarios, como con familias de las comunidades aledañas a los Centros.

En este sentido y con el propósito de fortalecer acciones de articulación se conforma el “Programa Institucional de Atención Integral Universitaria para niños y niñas menores de seis años”, el cual es coordinado desde esta Vicerrectoría, razón por la cual se considera fundamental sistematizar la experiencia de este trabajo conjunto e interdisciplinario.

De esta manera, la experiencia en la conformación de un Consejo Directivo de Centros Infantiles Universitarios como espacio interdisciplinario de discusión, reflexión y articulación de los Centros Infantiles Universitarios destacados en cinco regiones del país para el periodo 2010-2012, se constituye en el principal objetivo de la sistematización que se propone desarrollar a continuación.

Antecedentes

La Universidad de Costa Rica es una institución de educación superior que cumple con su misión, principios y propósitos desde los quehaceres sustantivos a saber: docencia, investigación y acción social. Esta institución se preocupa por el bienestar de los niños y niñas costarricenses, no solamente desde el punto de vista de profesionalización docente, ofertando las carreras de grado y posgrado en Educación Primaria y Preescolar y actualización docente, sino que se preocupa de la atención directa de la población infantil y joven, por medio de la creación de los Centros Infantiles Laboratorios, Escuela Laboratorio y Liceo Laboratorio, así como más recientemente las Casas Infantiles Universitarias.

En la actualidad cuenta con cinco instancias educativas de atención a población infantil: el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (1976) de la Sede de Occidente, el Centro Infantil Laboratorio de la Sede Rodrigo Facio (1984), el Centro de Práctica de la Sede del Atlántico (1988) y los Centros Infantiles de Liberia y Santa Cruz de la Sede de Guanacaste (2006), así como el Centro Infantil Bilingüe de la Sede del Caribe (2011).

Estos Centros Infantiles Universitarios y Casas Infantiles Universitarias nacen en momentos históricos diferentes y responden a líneas filosóficas en el marco de la Acción Social y Vida Estudiantil; cada uno de ellos con una modalidad de servicio, sus propios objetivos y metas, considerando que desde su creación han funcionado en respuesta a las necesidades sociales y educativas de las regiones en las que se ubican.

Así nace en San Ramón el primer Centro Infantil (Ermelinda Mora), respondiendo a necesidades específicas de espacios de atención y cuidado para población en edades iniciales y de la creciente incorporación de la mujer al trabajo y en concordancia con la trayectoria pionera de la comunidad ramonense y palmareña, que fundaron también la primera Sede Regional, desde donde se visualiza en darle el servicio a la comunidad universitaria y de referencia, además de las pasantías y prácticas profesionales, como un complemento fundamental a la formación profesional.

En un escenario educativo nacional complejo, y a propósito del XX aniversario de creación del Centro Infantil Laboratorio, se inicia un proceso de análisis y reflexión sobre el contrato social del mismo y su deber ser. Por lo anterior, el 19 de abril del año 2005 la Vicerrectoría de Acción Social decide ampliar el colectivo y convoca a una serie de instancias universitarias, así como a las direcciones y coordinaciones de estos centros, con el propósito de invitarles a imaginar un escenario de articulación de estas instancias de atención infantil entre sí y con las universitarias, bajo la figura de un programa denominado en ese momento “Inspiración Educativa”.

Este proceso de reflexión permitió abordar las diferencias para conocerse, reconocerse e iniciar una construcción conjunta de un marco epistemológico congruente con la diversa naturaleza de cada uno de los centros y casas, las políticas universitarias y los retos y desafíos que el entorno le plantea desde la educación preescolar a estas instancias universitarias.

Con la consigna de articular derroteros desde el mandato universitario, dilucidando las demandas institucionales y las prioridades de la sociedad actual, se destacan para los centros infantiles las siguientes necesidades:

1. Generar una política universitaria en el tema de niñez y adolescencia.
2. Concretar la vinculación de la Facultad de Educación con los centros infantiles.
3. Lograr vinculación con otros programas institucionales (Programas Interdisciplinarios de Estudios y Acción Social de los Derechos de la niñez y la adolescencia [PRIDENA], y la Red Interinstitucional de Niñez y Adolescencia [RINA]).
4. Fortalecer o formalizar el vínculo con el Ministerio de Educación para colaborar en procesos de reflexión y acción para la mejora de la calidad de la educación inicial.
5. Replantear, desde la cotidianidad de cada centro, la apertura de espacios de pasantía y de reflexión metodológica, que faciliten la puesta en marcha de procesos de innovación educativa.

6. Brindar apoyo a las diferentes poblaciones que componen la comunidad escolar de cada centro, de forma tal que se conjuguen los procesos de crianza con los laborales y de crecimiento académico.
7. Educar para la vida desde perspectiva lúdica creativa, la equidad de género, la salud integral y la sustentabilidad.
8. Garantizar la transdisciplinariedad.
9. Mantener una relación dialógica con el contexto para dar pertinencia a las acciones a desarrollar.

Con más de treinta años de presencia en diversas regiones del país, mediante distintas experiencias de investigación, docencia y acción social y a cinco años de reflexionar conjuntamente en torno a las necesidades anteriormente señaladas, los centros educativos han alcanzado la madurez y poseen las capacidades académicas para conformarse en a partir del año 2010, como Programa Institucional de Atención Integral Universitaria para niños y niñas menores de seis años.

Dado lo anterior, y en el marco de los Talleres de Formación Metodológica en la Sistematización de Experiencias, impartidos en los meses de junio a setiembre de 2013 por el Lic. Oscar Jara Holliday, del CEP Alforja- CEAAL, se inicia un proceso de sistematización de experiencias que permita mirar de manera crítica y reflexiva el camino avanzado.

En este sentido, la sistematización de experiencias como metodología de reconstrucción e interpretación crítica, contempló un proceso de reflexión individual y colectivo, en torno a la práctica realizada, con el propósito de mirar la experiencia vivida, aportar elementos que enriquezcan la reflexión institucional sobre la figura de "programa" desde la conformación interdisciplinaria y mejorar las prácticas colectivas del Consejo Directivo de Centros Infantiles Universitarios.

Dado lo anterior, la propuesta metodológica que propone la sistematización de experiencias combina el método histórico y el método hermenéutico. El método histórico plantea que las experiencias son parte de una práctica social e histórica, dinámica y compleja.

Por su parte, el método hermenéutico plantea la sistematización como una labor interpretativa de la práctica por parte de los sujetos, develando intencionalidades, sentidos y dinámicas, para reconstruir las relaciones entre los protagonistas de la práctica y dar cuenta de la amplitud y dimensión sociocultural de la propia experiencia. En este sentido, se trata de la identificación de sucesos claves, hitos, nudos problemáticos y de la interpretación que de ellos se realice en colectivo.

Así, se establece como premisa básica el siguiente eje de sistematización: ¿qué aspectos de la metodología de trabajo del Consejo Directivo de Centros Infantiles han contribuido a lograr una mayor pertinencia e integración de los Centros Infantiles como proyectos de acción social?

Para responder a esta pregunta, se delinearón las siguientes actividades:

- Planteamiento de los objetivos de la sistematización al Consejo de Centros Infantiles Universitarios.
- Determinación del eje de la sistematización a partir de las expectativas y vivencias de lo que ha significado a las coordinaciones de los Centros Infantiles un espacio para la construcción de una "identidad particular" en el marco de la diversidad universitaria.
- Reconstrucción histórica a partir de la revisión documental de informes de proyectos y actas de sesiones, entre otros.
- Entrevistas individuales a las representaciones de las unidades académicas de la Escuela de Enfermería, Escuela de Psicología y Escuela de Trabajo Social.
- Entrevistas colectivas a las coordinaciones de los Centros Infantiles Universitarios (CIUS).
- Reinterpretación individual y colectiva de los hitos o "nudos" encontrados en la ruta crítica (buscar posibles hipótesis o variables que afectaron positiva o negativamente la identificación de estos nudos).
- Espacios de reunión para validación de sentires [el destacado es de la autora] individuales que al colectivizarse se refuerzan.
- Elaboración de presentación con síntesis de reflexiones
- Participación en el IV Simposio Internacional y VIII Simposio Nacional sobre los derechos de la niñez y la adolescencia: ¿Cómo garantizar la protección integral ante las transformaciones de la política pública de América Latina? a realizarse en setiembre del 2014, bajo la coordinación del Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social en Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA).

La sistematización fue realizada por la coordinación del Consejo en conjunto con las personas que conforman el Consejo Directivo de Centros Infantiles Universitarios, en momentos colectivos, discutiendo los alcances del eje de sistematización, así como en momentos individuales mediante entrevistas, las cuales fueron categorizadas para posteriormente volver a retomar sus principales coincidencias y disidencias en el espacio colectivo.

Resultados

La historia del proceso de la experiencia. Se presenta a continuación, a modo de matriz, un recuento del proceso vivido en el Consejo de Centros Infantiles Universitarios. En esta reconstrucción se identifican las principales temáticas y acuerdos de conformidad en el periodo definido.

Tabla 1. Recuento de las temáticas y acuerdos de las sesiones ordinarias y extraordinarias del CIUS, 2010-2013

Fecha	Actividad-acuerdo	Observaciones aspectos tratados	Valoración general
01-02-2010	Observaciones del Consejo Académico VAS a la propuesta de Reglamento Formulación del Programa	-Se encomienda a Milagros Jaime la revisión del reglamento en comparación con la normativa de Casa Infantiles	Conforman el espacio del Consejo Directivo, dos Vicerreorías: Vida Estudiantil y Acción Social, con diferentes enfoques respecto a su población objetivo.
15-02-2010	Formulación del programa	-Revisión de objetivos. Definición de impacto, metodología.	Constituyó un gran avance discutir y analizar alcances conjuntos a través de la formulación de un proyecto en común.
01-03-2010	Formulación del programa	-Invitar a la Dra. Ana Lupita Chaves, Decana de la Facultad de Educación a la próxima sesión.	Históricamente hay resistencia de la Facultad para integrarse al espacio de los CIUS.
05-04-2010	Aprobación de acta 01-2010 Visita Dra. Lupita Chaves Continuación formulación del programa Propuesta portal de los CIUS	-Presentar el Programa Institucional de Atención Integral Universitaria para niñas y niños menores de 6 años como ponencia en el I Encuentro organizado por el Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social en Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA), en mayo 2010. -Elaboración de un guión básico para la puesta en marcha de un portal web de los CIUS.	La reunión con la Decana fue un primer buen acercamiento, sin embargo, con el tiempo no se concretó en acciones particulares. Respecto a la página de los CIUS, fue importante la iniciativa desde el área de comunicación, el mayor reto ahora es que la información sea actualizada constantemente, pues pierde credibilidad como fuente de información si presenta datos pasados.
03-05-2010	Finalización de la formulación del presupuesto	Presentar la formulación del programa en la sesión del 6 de mayo del Consejo Académico de la VAS; participarán la Máster Sunny González y la Licda. Evelyn Mc Quiddy.	Espacio de validación de los CIUS como uno de los componentes de la acción social.

Fecha	Actividad-acuerdo	Observaciones aspectos tratados	Valoración general
24-05-2010	Proyecto Lúdico-creativo Ed-1818.	-Continuar con la ejecución del proyecto con el apoyo de las directoras de Centros Infantiles y Casas Infantiles.	El contexto fue mediatizado por intereses particulares que hacían que la propuesta continuara con el sobrecargo para algunas personas. Se visualizó posteriormente desarticulado.
07-06-2010	Aprobación de actas. Procedimientos presupuestarios Idoneidad mental ORH Portal de los CIUS	-Realizar una reunión con representantes de la Oficina de Administración Financiera (OAF), la Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación (FUNDEVI), Sedes Regionales, Vicerreorías de Acción Social y Vida Estudiantil, para consensuar mecanismos de administración de recursos presupuestarios para la creación de un Fondo Solidario para los CIUS. -Consensuar la elaboración de un único texto comunicativo sobre los procesos de admisión del año siguiente.	A pesar de los esfuerzos de articular la Acción Social con la Vida Estudiantil, las estructuras institucionales, ratificaron que no era el momento de construir un modelo integrado casa-centro infantil; el detonante, la puesta en valor de un anuncio consensuado sobre los procesos de admisión. El tema de la evaluación de idoneidad mental dejó muchos vacíos metodológicos y epistemológicos tanto a nivel institucional como de otros actores externos.
06-07-2010	Conversatorio sobre la Ley General de Centros de Atención Integral. Procedimientos administrativo-financieros para la puesta en marcha del Fondo CIUS.	-Análisis jurídico respecto a la aplicabilidad de la Ley 8017 del Ministerio de Salud. -Establecer como línea de trabajo a mediano plazo, la revisión de criterios propios para dar seguimiento a la gestión de calidad de los servicios que prestan los centros infantiles en las diferentes zonas del país.	Se confirma el criterio previamente externado de la no aplicación de la Ley por principio de autonomía universitaria, lo que hace que paralelamente se empiece a discutir en el Consejo CIUS, la construcción de los propios criterios.
09-08-2010	a) Aprobación de actas de sesiones ordinarias 03,04 y 05 b) Informe cumplimiento plan de trabajo. c) Situación vinculación Casas Infantiles: Estatus Consejo Directivo	Análisis y clarificación de alcances respecto a la atención de población infantil en edad preescolar diferencia por Vicerreorías: Acción Social y Vida Estudiantil.	Se desdibuja la conformación del Consejo Directivo respecto a la participación de las Casas Infantiles. Se pone en evidencia, el manejo ético de la información en el proceso de construcción conjunto tanto de una propuesta de reglamento, como en un anuncio de divulgación. Se deja entrever también posturas misóginas respecto al papel de las personas que conforman el Consejo CIUS.

Fecha	Actividad-acuerdo	Observaciones aspectos tratados	Valoración general
04-10-2010	Visita Michael Padilla (NEUROCIENCIAS) Socialización procedimientos de admisión y costos Documento base criterios de gestión de calidad	Se inicia la formulación de un proyecto en el Programa de Visitantes Académicos de la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAIICE).	Existe en el Consejo un espíritu de renovar el quehacer, de potenciar el diálogo de saberes desde diferentes actores: niños, familias, docentes.
08-11-2010	Revisión texto borrador sobre "criterios de gestión de calidad" Visita de las profesoras. Patricia Sedó y Elena Ureña del PREANU, Escuela de Nutrición -Propuesta unidad de diseño sobre imagen gráfica CIUS	Se establece un acercamiento con el Programa de Educación Atención Nutricional de la Escuela de Nutrición (PREANU), para la articulación de proyectos de pasantías y trabajos finales de graduación en los distintos Centros Infantiles. Se continúa en los avances de una propuesta de línea gráfica a todos los Centros Infantiles, de manera articulada.	Se consideró exitoso el acompañamiento de la Escuela de Nutrición en actividades más allá del área metropolitana. Sin embargo, continúa siendo un reto la designación de un representante de esa Escuela en el Consejo CIUS: hipótesis; no hay jornada laboral para que alguien asista. En el tema de la comunicación, se hace un esfuerzo por darle coherencia, desarrollar y renovar la imagen gráfica de cada CIU.
06- 2011	Encuentro con comunidades educativas, con conferencia exposición de materiales propios de los centros. "lecciones aprendidas". charla de enfoque de derechos:	Se realizó la exposición "Los CIUS: compartiendo su quehacer, 4 de junio, 2011, en el Gimnasio de la Sede de Caribe. En esta actividad participaron familias de la comunidad limonense interesadas en conocer de cerca el quehacer de los CIUS, en otras regiones. Paralelamente se realizó una reunión con el Consejo de la Sede de Limón y se contó con la exposición del PRIDENA, del "Enfoque de derechos" en la formulación de un proyecto de Centro Infantil.	La actividad fue valorada de manera positiva, ya que permitió que las autoridades universitarias de la Sede del Caribe tuvieran confianza en la apertura de un Centro Infantil que respondiera a las necesidades de la comunidad.
06- 2011	Divulgación de un anuncio en conjunto de todos los CIUS Exposición de proyectos para Fondo CIUS	La propuesta del anuncio se consolida en el equipo de trabajo, sin embargo, una de las direcciones de un CIU, solicita hacerlo por separado. La exposición de los proyectos Fondo CIUS presentan algunas inconsistencias que se sugieren solventar.	Se pone nuevamente en discusión la priorización de lo grupal por individual. Se acuerpa la decisión de mantener lo grupal.

Fecha	Actividad-acuerdo	Observaciones aspectos tratados	Valoración general
06- 2011	Imagen gráfica completa para el programa y actualización y desarrollo de los logos de los CIUS.	Se retoman las observaciones dadas en la sesión de noviembre 2010. Se hacen las valoraciones para la inclusión de los nuevos logos en los materiales de los CIUS.	
10-2011	Solicitud traída de visitante académica de la Universidad de Antioquia, Colombia. Talleres regionales sobre literatura infantil dentro del Programa de Visitantes Académicos de la Oficina de Asuntos Internacionales.	Se construye una propuesta metodológica de forma tal que se planearon talleres con diferentes poblaciones: niños, adultos docentes, familias, entre otros, en diferentes zonas del país.	El esfuerzo fue muy positivo ya que se recibió el apoyo financiero de la OAIICE, sin embargo, la visita no se concretó por problemas con la visa de la persona extranjera ya que coincidió con cambios en políticas migratorias a nivel nacional
10-2011	Participación en Simposio Internacional organizado por PRIDENA sobre Entornos de Vida Saludables	La propuesta se hace de manera grupal y se nombra una persona que asista en representación.	Como espacio de socialización y de diálogo, se ve la participación en el Simposio como una importante oportunidad de entrar en el debate académico, sin embargo, son pocos los avances que se pueden mostrar.
12-2011	Solicitud a la Escuela de Nutrición de una designación en el Consejo de Centros Infantiles	Se contó con la visita de dos profesoras de nutrición, como producto de los canales de vinculación dados en noviembre del 2010.	Se concretó un acercamiento por parte del PREANU (programa de Educación y Atención Integral en Nutrición) por medio de una práctica profesional en Sede del Atlántico, y en Sede de Occidente Quedó pendiente la publicación de un libro (permisos de autor)
04-2012	Recuento de la visita al Recinto de Santa Cruz Revisión contenidos del portal de los CIUS Actividad de articulación con el Estado de los Derechos de Niñez y Adolescencia	Se remitirá al director de la Sede, el informe de la visita reiterando la preocupación por el no reconocimiento del Ministerio de Educación Pública (MEP) de la Escuela en Santa Cruz. Se presentará el capítulo II titulado: Cuido y atención integral, del Informe del Estado de los Derechos de Niñez y Adolescencia. La actividad se realiza en coordinación con la Dirección Regional del MEP	Asisten en su mayoría docentes de primaria y preescolar de la zona, sin embargo, la disertación fue muy extensa en lo teórico referido al tema del desarrollo humano y no dio tiempo de profundizar en las conceptualizaciones de cuido y atención integral.

Fecha	Actividad-acuerdo	Observaciones aspectos tratados	Valoración general
05-2012	Autoevaluación de los alcances de la actividad realizada en conjunto con el EDNA, en la Sede de Limón Reunión con la Oficina Jurídica para analizar alcances de la Ley 8017: Ministerio de Salud	Sobre la aplicación de la Ley 8017 es solicita criterio jurídico pues se puso en riesgo la sostenibilidad de uno de los Centros que recibe apoyo del Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS): Se estable plan de capacitación en primeros auxilios en diferentes Sede gracias al apoyo que ofrecerá la Escuela de Enfermería.	Se requiere un acompañamiento institucional al tema de la ley 8017.
06-2012	Presentación del perfil del Consejo CIUS a nuevas autoridades universitarias Divulgación: procesos de matrícula CIUS 2013: propuesta de anuncio conjunto Criterio Oficina Jurídica respecto a rechazo del Ministerio de Salud sobre aplicación de la Ley General de Centros de Atención Integral N° 8017	Se realiza una presentación de los objetivos del programa al nuevo Vicerrector de Acción Social y al jefe administrativo, con el propósito de afianzar la línea desarrollada hasta el momento, o por el contrario recibir realimentaciones al respecto. Se recibe criterio del Ministerio de Salud desatendiendo el principio de autonomía universitaria, lo que pone en entredicho todas las discusiones anteriores dadas sobre temáticas sensibles como la evaluación de idoneidad mental.	El cambio de administración (nuevas autoridades) sin duda alguna fue una variable muy importante en el 2012, ya que marcó la pauta para devolver algunos procesos, y acelerar otros.
07-2012	Situación con Ministerio de Salud y permisos de habilitación y o aplicación de la Ley general de Salud Consolidación del Fondo CIUS con el aporte de las exoneraciones de los otros CIUS	No es claro el proceder institucional respecto al tema de la Ley 8017, se dieron contradicciones importantes respecto a la interpretación del "principio de autonomía universitaria". Finalmente se consolida el procedimiento y el aval de las unidades académicas para solicitar la exoneración de un porcentaje del fondo de desarrollo institucional 15%, que permitirán apoyos a necesidades de infraestructura y equipamiento de los Centros Infantiles.	El cambio de administración superior (Rectoría) y su asesoría legal, hace que sea preciso reconstruir el histórico dado desde el 2008 con este tema, con el agravante de la comunicación oficial del Ministerio, sobre el cierre de uno de los CIUS.
08-2012			
09-2012			

Fecha	Actividad-acuerdo	Observaciones aspectos tratados	Valoración general
10-2012	Revisión y modificación de la normativa para la solicitud de recursos financieros al Fondo CIUS Avances en la revisión del reglamento CIUS	Se adecúa la normativa previamente establecida adaptándola al nuevo contexto, se hacen modificaciones sobre posibles inversiones en infraestructura, antes vedadas por la administración. Se restablece una Subcomisión de directoras de los CIUS para dar conclusión a esta revisión, se plantea una fecha límite para recepción de observaciones.	El contexto institucional cambiante, pareciera que dicta la pauta en algunos procesos.
02-2013	Informe de Fondo CIUS ejecutado 2012 Tema de idoneidad mental en el marco de la habilitación de la ley 8017	No es claro el proceder de la Oficina de Recursos Humanos (ORH) y de la colaboración que prestan en las Sedes Regionales las coordinaciones de Vida Estudiantil.	Nuevamente sale a relucir el tema de lo particularizado (respecto a que es competencia de una Vicerrectoría en particular) poniendo de lado el interés superior del niño y la niña. La teoría no necesariamente lleva a la práctica en este caso, pareciera un doble discurso institucional.
03-2013	Avances en propuesta de reglamento Proyecto pasantías Proyecto gestión de servicios y calidad Jornada Inter CIUS: Estilo de Vida Saludables Articulación con PRIDENA para actividades conjuntas en Turrialba y Limón	Se concreta la revisión y aprobación para el siguiente nivel, de la propuesta de reglamento. Se concreta la colaboración con la Unidad de Bienestar y Salud para la realización de un taller sobre Estilo de Vida Saludables (estrategia de autocuidado), para el personal de los CIUS.	Sumarle más actores al tema los CIUS es una de las principales vías de vinculación con otras actividades sustantivas de la universidad.
04-2013	Coordinación de criterios Oficina de Recursos Humanos-Oficina Jurídica y Centros Infantiles Universitarios Formato presentación de proyectos: Fondo CIUS	Se realiza una reunión para clarificar el papel de la ORH y priorizar la aplicación de la evaluación de idoneidad mental en el caso de dos Centros Infantiles con "amenaza de cierre". La coordinación construye a partir de la discusión, el formato para presentar proyectos a concursar del Fondo CIUS.	Pareciera que el tema CIUS, no es prioridad institucional, se pone de manifiesto nuevamente el doble discurso y la tecnocracia, ya que los acuerdos iniciales no se respetan ni se ponen de nuevo en discusión para revaloración.
05-2013			

Fecha	Actividad-acuerdo	Observaciones aspectos tratados	Valoración general
06-2013	Análisis proyectos presentados al Fondo CIUS	Se da lectura a los proyectos de acuerdo a los criterios previamente establecidos.	La suma de los aportes financieros de cada CIU permite solidariamente apoyar aquellas necesidades urgentes, mediadas muchas por el tema de los permisos de habilitación del Ministerio de Salud, y otras por intereses más de índole académico.
07-2013	Aprobación de proyectos Fondo CIUS Definición de mecanismos para ejecución del financiamiento	Se exponen los proyectos y se discuten las observaciones y se vota un acuerdo, sea de aprobación, modificación o rechazo.	

La autovaloración realizada como parte del proceso de sistematización de experiencias, por parte de las personas que conforman el Consejo Directivo de Centros Infantiles, durante los meses de agosto a noviembre del 2013, permitió identificar momentos críticos de cohesión y de separación en la construcción misma de un proceso interdisciplinario, dando como resultado los siguientes elementos:

- La participación de las Casas Infantiles como proyectos pensados desde otra Vicerrectoría (Vida Estudiantil).
- La formulación de un proyecto común que permitió remirar la visión y la misión de los Centros en las regiones.
- Las desigualdades (académicas, financieras, de gestión) en el apoyo institucional de la Universidad de Costa Rica en su conjunto, para la sostenibilidad de estos Centros.
- La divergencia de criterios sobre la aplicación de la Ley 8017, de Centros de Atención Integral del Ministerio de Salud.
- La consolidación de un Fondo Solidario para los Centros Infantiles Universitarios, que parte del principio de que el que más tiene, más aporta.
- El nivel de consulta técnica sobre decisiones políticas e institucionales pone en discusión la legitimidad del Consejo Directivo.
- La disyuntiva entre la atención de lo prioritario y lo estratégico en la cotidianidad de los Centros.
- Las limitaciones y poco reconocimiento de parte de las Unidades Académicas para el trabajo interdisciplinario.

Reflexión e interpretación crítica

Sobre el punto de arranque: el origen mismo del Consejo CIUS.

La sistematización supone en sí mismo un esfuerzo por delimitar un eje de sistematización y un espacio temporal. Para el caso que nos ocupa si bien es cierto esa reconstrucción partió del periodo 2010-2012, su interpretación colectiva, puso en discusión ese período, ya que se consideró como el hito fundamental, la visión misma del nacimiento de un espacio interdisciplinario, inter-sedes regionales, donde el protagonismo no lo tenía ya uno de los Centros (del área metropolitana), sino que su identidad se decodificaba a partir de los aprendizajes y saberes de los otros Centros Infantiles de la periferia y de los que posteriormente nacerían.

Se detallan a continuación los temas considerados por las personas participantes del Consejo Directivo de Centros Infantiles, como hechos relevantes en la reconstrucción de esta historia:

- Tener la visión estratégica para convocar desde la Vicerrectoría de Acción Social a la integración de los centros infantiles universitarios en un espacio colectivo.
- Proponer acciones conjuntas en beneficio de los centros.
- Dar origen a un proyecto Lúdico-Creativo que se trabajó con y desde los centros infantiles.
- Motivar la participación e integración de diversos proyectos universitarios relacionados con la temática de niñez y primera infancia, tales como Escuelas Laboratorio, Etapas Básicas de Música, Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA), entre otros.
- Creación de un portal web de los CIUS, y de material gráfico para los centros (incluyendo la unificación de elementos y validación de los logos).
- Creación del Programa Institucional de Atención Integral Universitaria para niños y niñas menores de seis años: que tiene un rumbo común general definido y que permite unificar criterios propios como universidad.
- La conformación de un grupo que permite la discusión y que posibilita el conocimiento y la gestión de manera proactiva de acciones comunes que benefician a la niñez menor de seis años en diferentes regiones del país, a través de la acción social, la docencia y la investigación, pero que a la vez brinda libertad para visualizar y ejecutar acciones propias desde cada contexto y particularidad de las sedes y centros infantiles.

- La experiencia acumulada en más de 30 años de existencia de los centros infantiles se comparte en este espacio, lo cual le da seguridad de acción y apoyo solidario de manera equilibrada a todas las personas participantes del Consejo, situación que se traslada a los equipos de trabajo de las diferentes instancias.
- El que la Vicerrectoría de Acción Social aporte personal y recursos para que el consejo funcione: una persona representante, secretaria, entre otros.
- El apoyo brindado para la apertura de Centros infantiles en las Sedes de Guanacaste y Limón, al mostrar las experiencias y lecciones aprendidas de los otros centros.

Respecto a los desencuentros, limitaciones y retos se plantean diferentes escenarios, desde lo más institucional, que trasciende la acción misma del Consejo Directivo, hasta lo operativo, que pasa por la comprensión de la disidencia y el ejercicio de la tolerancia, hacia otro que siendo similar (por estar todos los CIUS vinculados al tema de la atención integral de población menor de seis años) responde a un contexto regional diverso. Es así como los principales desencuentros en esta autoexploración se visualizaron a partir de las entrevistas, como sigue:

- La posición soñadora de una vicerrectora ante la realidad de los procesos universitarios.
- La ausencia de la vicerrectora en momentos apremiantes y de decisión.
- Validación del Consejo ante las autoridades.
- Las diferencias de los centros infantiles de las regiones, que son parte de una unidad académica.
- Presupuesto asignado a los centros para su funcionamiento (inequidad).
- La problemática del CIL (Rodrigo Facio), que se ha prolongado por muchos años y que deteriora la imagen de ese centro, y de alguna manera lesiona se proyecta en la imagen colectiva de los otros Centros Infantiles.
- El proceso de habilitación de los centros infantiles por parte del Ministerio de Salud y la poca claridad institucional para responder consecuentemente en apoyo a los CIUS.
- La política universitaria, el poder político y el ego de algunos funcionarios. Ejemplo: exclusión de los centros del convenio con el MEP, la crisis del Centro de Práctica de Turrialba, la exclusión de las casas infantiles y la escuela del espacio del Consejo.

- Las dificultades para concretar propuestas de sistematización del programa en un solo documento, y la generación de propuestas de investigación.
- Las jornadas laborales escasas para asumir las direcciones de los Centros Infantiles limitan la gestión para realizar diversas acciones inherentes al programa.

Sobre lo metodológico

Uno de los principales temas que se evidenció con el ejercicio de la reconstrucción histórica, y considerando que el eje principal de la sistematización se circunscribe a lo metodológico, pareciera ser la continuidad en la discusiones y temáticas abordadas por el Consejo Directivo, que se ven limitadas en algunas ocasiones a reuniones mensuales con el acompañamiento (no sincrónico) del análisis virtual de los documentos y el ejercicio de poner al día la transcripción de actas y control de acuerdos.

En definitiva, la parte de gestión propia del Programa CIUS está supeditada a los recursos humanos que dan el soporte a la ejecución de los consensos, tanto en la coordinación del espacio como en cada uno de los Centros Infantiles, y en la viabilidad política y el acompañamiento institucional que se da a esas discusiones.

En este sentido, respecto a la metodología empleada, a la fecha se establecen los siguientes aspectos positivos y por mejorar:

Aspectos positivos

- Un compromiso notorio y decidido de parte de la representante de la Vicerrectoría de Acción Social.
- Contar con la secretaria.
- La participación permanente de las coordinadoras y los representantes de algunas unidades académicas ha dado una visión transdisciplinaria a las acciones realizadas.
- Las reuniones mensuales, y que eventualmente se realicen en los diferentes Centros, han sido estratégicas para el logro de los objetivos del Programa.
- La participación conjunta en la resolución de las situaciones.
- Compartir un mismo fondo económico para el desarrollo de proyectos y atención de necesidades.
- Pasar de una competencia no explícita a un espacio de complementación y colaboración.

- Posibilidad dialógica de disentir con respeto.
- La creación de un portal web que evidenciara la construcción colectiva de un espacio inter-regional e interdisciplinario.

Aspectos por mejorar

- Seguimiento de acuerdos en cada sesión.
- No devolverse con frecuencia a asuntos discutidos y ya acordados.
- Encontrar medidas paliativas para la burocracia en los procesos.
- Intervención en el espacio de personas con poder de decisión.
- Definir las líneas de trabajo y trascender las discusiones a un nivel superior.
- Ser menos condescendientes y exigir enérgicamente que se definan algunas políticas o lineamientos para saber exactamente qué esperar a futuro de este programa, y algunas particularidades del mismo ante la universidad y la misma sociedad.
- El respaldo político de la universidad a lo que se hace.
- Armonización del cronograma con los plazos reales.
- Establecer períodos claros y reales para cumplimiento de tareas.
- Los ejes temáticos definidos como parte de la metodología del Programa CIUS, a saber: gestión, capacitación, investigación, comunicación y vinculación universidad-sociedad deben revisarse, ya que no se han abarcado de manera consecuente.

Sobre los roles y actores del Consejo CIUS

Unidades Académicas. Se presume un papel protagónico en las representaciones de las unidades académicas. Sin embargo, quienes ejercen estas representación han señalado en las entrevistas, la necesidad de construir un perfil de lo que se espera que se logre en el espacio colectivo del Consejo de Centros Infantiles, ya que al no estar orientado de manera explícita el rol que cumplirían, queda a criterio de quien ejerza de manera particular cada representación; lo que hace que se desdibujen los alcances de las articulaciones académicas que se pudieran gestar a lo interno del Consejo, y en beneficio de los niños y niñas que asisten a los Centros Infantiles.

Lo anterior está vinculado a la necesidad de que sea legitimada esa participación con la designación de “carga académica” (tiempo laboral reconocido), para potenciar aún más la articulación y la interdisciplinariedad.

Coordinaciones de Centros Infantiles. Se valora la existencia del espacio del Consejo Directivo puesto que construye identidad, más allá de las particularidades regionales. También fortalece la autovaloración positiva en comparación con los posibles escenarios de los otros Centros infantiles y la aplicación de estrategias similares de resolución de conflictos ante problemáticas diversas.

Vicerrectoría de Acción Social. Se reconoce el apoyo y la gestión para que el Programa continúe, sin embargo, se demanda un mayor acompañamiento institucional en los procesos que se emprendan a lo interno del Consejo CIUS, así como una mayor fluidez en las comunicaciones administrativas y académicas de los aspectos que competen a los CIUS.

Profundización y reflexión

La acción social en articulación con las otras actividades sustantivas. Existe en el discurso institucional el mandato de la articulación entre las actividades sustantivas: docencia, investigación y acción social. Sin embargo, la práctica institucional enrumba las cotidianidades hacia la especialización y el individualismo.

En este sentido, la acción social, como actividad sustantiva que integra la relación de la universidad con la sociedad requiere, fundamentalmente por las problemáticas que interviene, un trabajo articulado entre disciplinas y Vicerrectorías, situación que convierte en un reto cotidiano el abordaje interdisciplinario y la validez para que ese trabajo sea igualmente reconocido como aporte académico.

Es sabido que, en la Universidad de Costa Rica, en su Estatuto Orgánico, contempla tres actividades sustantivas: la Docencia, la Investigación y la Acción Social, y que desde la creación de las Vicerrectorías posterior al III Congreso Universitario, la esencia misma de estas tres actividades debería estar integrada en la cotidianidad universitaria.

Sin embargo, es poco el reconocimiento institucional que se le da a la Acción Social, situación que se refleja, fundamentalmente, en una débil integración de ésta con las otras actividades académicas sustantivas para la consecución de una vida universitaria con pertinencia académica e impacto social. Pareciera preponderarse en la cotidianidad el ejercicio mismo de la docencia como espacio de “transmisión de conocimiento”, en menor medida la investigación y, por último, la acción social.

Existen incongruencias tanto discursivas como prácticas para reconocer un papel fundamental a esa vinculación de la Universidad con la sociedad en su conjunto. Estas incongruencias y condiciones pasan por las limitaciones de la

carga académica efectiva para hacer acción social, así como la falta de compromiso académico y presupuestario para cumplir con el mandato estatutario.

Todas estas condiciones atraviesan la cotidianidad de los Centros Infantiles en general, y de la condición del Consejo Directivo de Centros Infantiles en particular.

Conclusiones

1. Afinar la eficacia del cumplimiento de los acuerdos consensuados.
2. Implementar, como parte de la metodología, acercamientos directos del Vicerrector a las reuniones del Consejo CIUS, de forma tal que se explore la viabilidad política de las acciones planteadas y se obtengan realimentaciones.
3. Modificar la estrategia y establecer claramente la divulgación y difusión de lo que se realiza en los CIUS, como una posibilidad de visualización del quehacer desde la Acción Social.
4. Poner en ejecución diferentes formas de vinculación con la Facultad de Educación, específicamente con la Escuela de Formación Docente.
5. Construir un perfil de la vinculación con las unidades académicas que participen del Consejo CIUS.
6. Realizar de manera sistemática, procesos de autoevaluación anuales que permitan identificar lecciones aprendidas, tanto metodológicamente como de alcance de objetivos.

Finalmente, sin duda alguna, la riqueza del ejercicio de sistematización permitió visualizar la inconsistencia entre el “deber ser” de la acción social y las condiciones en las que realmente se desarrollan esfuerzos, como, por ejemplo, los espacios de articulación interdisciplinarias como el Consejo Directivo de Centros Infantiles.

Se identifican actores claves en el proceso de conformación del Consejo, pero también aquellos que con sus intervenciones y decisiones desde un espacio de poder, dividieron las intenciones de formular acciones en común más allá de las especificidades de las Vicerrectorías y donde finalmente se diluye que la atención integral de los niños y niñas menores de seis años, población que atienden los cinco Centros Infantiles en distintas Sedes Regionales, sea realizada de una manera oportuna y con la calidad de la innovación educativa generada por los procesos académicos universitarios, sin embargo muchas veces esas sinergias están atravesadas por una desvalorización de la acción social como actividad sustantiva universitaria.


Referencias

- Martínez Escárcega, R. (s.f). Los estados de conocimiento de la investigación educativa: su objeto, su método y su epistemología. Recuperado de http://www.geocities.ws/linea_grh_de/IS/Enfoque_Hermeneutico.doc
- Vicerrectoría de Acción Social. (2011). Informe final del proyecto ED-2845: Programa Institucional de Atención Integral de niños y niñas menores de 6 años.
- Jara, Oscar. (2012). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. San José: Alforja.

Confección de certificados 2011-2013 del Programa Desarrollo Educativo de la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Estatal a Distancia

Gaudy López Artavia

Licenciada en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Técnica y
Encargada de Matrícula en la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

 glopeza@uned.ac.cr

Resumen

El proyecto trata acerca del proceso de certificación de los cursos del Programa Desarrollo Educativo, de la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Estatal a Distancia, desde mayo de 2011 hasta junio de 2013. El objetivo es analizar la experiencia a lo largo de este período, para mejorar la metodología de dicho proceso en el futuro. Como parte del análisis crítico del proceso, resulta crucial considerar los procesos administrativos como objeto de sistematización de la experiencia. Este análisis promueve el mejoramiento de las habilidades, y concluye que el equipo de trabajo involucrado en el proceso tiene algunas debilidades. En conclusión, la sistematización de experiencias es un proceso transformador que promueve el mejoramiento de habilidades. Las universidades deben crear oportunidades para entrenar al personal administrativo en temas como este, además de entrenar a los profesionales. Se recomienda la creación de una nueva base de datos que pueda articular ambos sistemas: el sistema de registro con el sistema utilizado en la editorial para emitir los certificados.

Palabras clave: Equipo de trabajo, habilidades, administración, cursos.

Abstract

The project deals with the certification process for Educational Development Program courses of the University Outreach Directorate at the Universidad Estatal a Distancia from May 2011 to June 2013. The objective was to analyze the experience throughout this period to improve the methodology for the future. As part of the critical process analysis, it was crucial to consider the administrative processes as being subject to experience systematization. The analysis focused on skill-building and concluded that the team involved in this process has some weaknesses. In conclusion, experience systematization is a transforming process that encourages skill-building. Universities should create opportunities to train their administrative staff and professionals on issues such as this. A new database should be created that could align both the recording system and the system used by the publishing house to issue certificates.

Keywords: Work team, skills, administration, courses.

Introducción

Esta sistematización se centra en el proceso de confección de certificados de los cursos del Programa Desarrollo Educativo en la UNED; se escogió este proceso como elemento de análisis ya que, aunque no sea directamente un proyecto de extensión en sí, es un proceso constante que se repite cada cuatrimestre, como parte esencial de la labor de extensión en la UNED, dado que tanto proyectos-cursos de acción social como cursos “pagados” se certifican y que, como experiencia, posee elementos que puede aportar al aprendizaje.

Esta sistematización de la experiencia, como se mencionó, se centra en la Certificación de Cursos, en el período comprendido entre mayo de 2011 y junio de 2013. El objetivo de analizar la experiencia durante este periodo es optimizar la metodología empleada y dar aportes a futuros encargados del proceso, centrándose, como eje de análisis, en los aspectos técnico-metodológicos empleados a lo largo de este periodo.

Para llevar a cabo dicha sistematización se hizo un barrido histórico de todos los correos electrónicos, bases de certificados y memorandos relacionados con el proceso. Con la información extraída de este barrido se construyó una línea de tiempo con los principales hitos y otros datos relevantes, como el número de certificados confeccionados o situaciones que han repercutido en el proceso, así como alguna reelaboración de las emociones vividas en el momento. Estos puntos se presentan posteriormente en forma de narración, en orden cronológico, para su sencilla comprensión.

Este análisis de hechos cronológicos, a la vez, es utilizado para realizar un análisis crítico de la experiencia, donde resalta la necesidad de mejorar el proceso desde un punto de vista técnico, a través de una base de datos eficiente que relacione la matrícula de cada curso con la base para la confección de certificados. Al tratarse de una red de trabajo donde el funcionamiento de un colaborador repercute en el otro, es necesario que se ejercite la buena comunicación, de manera que sea más sencillo resolver las diferencias de opinión y “pequeños” altercados que alteran la convivencia y el proceso de confección de certificados.

Por otro lado, resalta la importancia de tomar en cuenta los procesos meramente administrativos dentro de la sistematización de la experiencia, ya que estos también pueden aportar a la experiencia y aprendizaje colectivo y, por ende, es necesario que las universidades abran espacios donde las personas en puestos no profesionales puedan participar y crecer en su formación integral, lo cual fortalece a la institución de manera simultánea.

Con este proceso de sistematización se llega a la conclusión de que el mismo es un proceso transformador del individuo que lo ejecuta, aparte de ser una actividad productora de nuevos conocimientos y aprendizajes. Además, es necesario mejorar el proceso de certificación agregando nuevos elementos para que se disminuya la recarga de funciones en los casos que así lo ameriten, agilizando la certificación y disminuyendo los retrasos que se han venido presentando.

Lo más importante de todo es que hasta el más pequeño proceso contiene experiencias asociadas, las cuales pueden producir conocimientos que fortalezcan a las instituciones educativas, brindando un mejor y mayor servicio a las comunidades y estudiantes.

Metodología utilizada

Para sistematizar esta experiencia se utilizó la línea de tiempo como herramienta para la reconstrucción histórica del proceso de confección y entrega de certificados y las emociones recordadas asociadas a la experiencia en concreto. Para construir la línea de tiempo se revisaron individualmente los correos electrónicos, bases de certificados y memorandos relacionados con el proceso, en el período descrito.

Historia del proceso de la experiencia

Como parte de la historia del proceso por sistematizar, es necesario reseñar brevemente la historia de la comisión unificadora de certificados, y los medios electrónico-tecnológicos empleados para estos fines.

La comisión unificadora del proceso de certificación de cursos de la Universidad Estatal a Distancia se forma entre los años 2009 y 2010, aproximadamente, unificando y uniformando el proceso mediante el cual se certifican, de manera legal, los cursos impartidos por la institución, tanto si estos son cursos libres, capacitaciones o cursos regulares de carrera, eliminando la duplicidad de tomos a la hora de foliar y haciendo el proceso más uniforme y fiel. Para ello fue necesario crear una herramienta a la que todos los encargados del proceso de foliar tuviesen acceso. Con este fin, se construyó un archivo en el programa Excel (libro de folios), un archivo por cada tomo, una hoja por cada folio y una celda por cada asiento. Dicho archivo se encuentra en una carpeta compartida con cada uno de los encargados por dependencia o departamento, y este archivo se bloquea para modificación mientras alguno de los usuarios lo está utilizando, y tiene como opción

la notificación al ser desocupado. Una vez que los certificados son inscritos en este archivo, los datos correspondientes son enviados a una encargada general (en el caso de la Dirección de Extensión al menos), la cual revisa la base y la envía a la editorial universitaria (en fechas específicas), donde se imprimen los certificados, quedando listos para que las respectivas autoridades los firmen. Una vez concluido este proceso los certificados están listos para ser entregados.

Una vez reseñado el proceso general se describirá la experiencia personal como parte del proceso, y los sentimientos asociados.

La labor de foliar y elaborar la base para certificados fue delegada en la autora en mayo de 2011. En ese momento la representante de la comisión por parte de la Dirección de Extensión brindó una inducción general al uso de la herramienta, los datos y el formato necesarios. Estaba expectante y a la vez emocionada por la responsabilidad que estaba recibiendo, esto asociado al gran número de estudiantes en total que son parte del proceso (de 200 a 400 estudiantes certificados) cada cuatrimestre. Por otro lado, al estar recién integrada al área de diversidad educativa, bajo una nueva coordinación, había mucha expectación en cuanto a obtener los mejores resultados posibles, mostrando efectividad y destreza, lo cual puede tornarse un poco estresante.

Después del primer tiraje de certificados bajo la responsabilidad de la autora, se generó la obvia necesidad de controlar la entrega y retiro de cada uno de los certificados, por lo que resultó sencillo tomar la misma base de certificados y eliminar algunas columnas de información, agregando un espacio para la firma de los estudiantes.

En julio de 2011, la Dirección de Extensión experimentó un cambio de directora, lo cual generó muchas expectativas; aunado a esto, el área de Diversidad Educativa es absorbida por el Programa Desarrollo Educativo lo cual implica, además del traslado físico de oficina, cambio de coordinación, aumento en el volumen de trabajo y cierto nerviosismo sobre las jefaturas, así como un aumento considerable en la cantidad de cursos a foliar, ya que en lugar de tener solamente tres programas por foliar, se pasó a tener cinco programas, adicionando los cursos ofertados a través de Fundepredi. La ansiedad en ese momento era bastante grande, principalmente en cuanto a la evaluación del desempeño.

En agosto de 2011 se le agrega un dato más a los certificados, la calificación final del estudiante, con el propósito de evitarle solicitar una constancia con esta información para presentarla, con miras a su reconocimiento, en el Ministerio de Educación Pública y en el Servicio Civil, principalmente.

En octubre de 2011 se decide tomar en cuenta la sugerencia de los centros universitarios de enviar, junto con los certificados, la lista de los estudiantes con su número telefónico para facilitar la entrega de los mismos. Esto, por un lado, aligera el proceso, pero por otro suma un paso más al procedimiento, pues se debe reorganizar el tiempo para entrega y envío de certificados. En el mismo mes es notorio que una de las encargadas de proyecto había entregado en dos fechas diferentes para foliar la misma acta, haciendo una de las entregas con datos incorrectos, lo que generó un atraso considerable en la entrega de los certificados, y las molestias justificadas por parte de los estudiantes. Consecuentemente se generó un pico de estrés al tener que explicarles a los estudiantes las razones del atraso de los certificados, en vista de que la misma encargada les había informado que estaban listos. Como elemento metodológico positivo, se decidió, a partir de esta fecha, verificar cada una de las cédulas de identidad de los estudiantes de los cursos cuyas actas deban ser suministradas por esta encargada, y así evitar, o al menos minimizar, este tipo de inconvenientes.

En marzo de 2012 se produjo un pequeño desacuerdo con una de las encargadas, la cual había entregado las actas de calificaciones con errores, en la sede donde se impartió. Esto conllevó tener que solicitarle una nota explicando el error y poner en marcha la reimpresión de los certificados correspondientes, así como la corrección en el libro de folios Sin embargo, la encargada no aceptó su responsabilidad en el error y fue menester entrar en engorrosas explicaciones por correo, generando enojo y frustración, y, además, fricción entre el equipo.

El 2012 básicamente transcurrió sin mayores cambios, hasta finales de año cuando en setiembre, a raíz del terremoto en Nicoya, se debió evacuar el edificio en el que se encontraba el equipo, debido a un falseamiento. Esto implicó el traslado de todos los certificados a un espacio más reducido, incentivando la creatividad para optimizar su almacenamiento, para lo cual se empleó un código de colores en los cursos de una misma área, por ejemplo, los cursos relacionados con quilting, y usando también una papelera como “archivador”, en la que se colocaron uno o dos folder por curso (dependiendo del número de certificados), además de introducir una lista por cada grupo, bien identificada por cuatrimestre, año y curso. En otras palabras, el traslado introdujo mejoras en la lista para el control de entrega de los certificados.

Al llegar el 2013, en enero, la oferta de cursos de LESCO se ve suspendida, lo cual significa una disminución de al menos 100 certificados por emitir. Además, se produjeron varios cambios relativos al proceso, como las funciones de la

representante de la comisión en la Dirección de Extensión, la cual ha aumentado el número de giras realizadas todas las semanas, lo que implica una sobrecarga de trabajo con los certificados, y ciertos atrasos al no poder estar más pendiente de la emisión correspondiente. Por otro lado, el encargado en el taller editorial de la impresión de certificados cambió, de la mano con una modificación en las computadoras utilizadas, trayendo consigo complicaciones y atrasos en la elaboración de los certificados. Con respecto a las emociones, se genera un poco de frustración, bajo ánimo y hasta un poco de decepción. Al disminuir la “eficacia” de la entrega a los estudiantes, surgen tiempos de espera que van de mes y medio después de concluido el curso hasta tres meses, duplicando los lapsos anteriores.

Reflexión e interpretación crítica

El proceso de certificar cursos puede parecer un proceso meramente metódico, y aunque no se requiera conocimiento especializado o profesional para llevarlo a cabo, siempre hay un aprendizaje implícito y mejoras que hacerle al mismo. A medida que el tiempo avanza, el conocimiento se va ampliando y se puede hilar más profundo en los elementos a mejorar.

Ya que la sistematización de experiencias “descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo” (Jara, 2012, p.71), produce conocimiento a partir de la reflexión crítica, y hace que un proceso sencillo no pierda valor sino que al contrario, lo acrecienta, dándole la oportunidad de introducir mejoras y enriquecerse, a partir de la visualización de emociones e ideas, sencillas o complejas, que se generan en torno a un proceso técnico y que pueden llegar a optimizarlo y a generar nuevos conocimientos.

La confección de certificados, aunque dependa principalmente de una persona a la cual se le delegó la función, es un proceso grupal, donde intervienen, al menos en este caso, seis personas, para hacer llegar la lista a la editorial. Esto hace necesario que esta red de trabajo sea realmente efectiva, e incentive el desarrollo de las capacidades de cada uno de sus miembros, como lo indica la Dra. Alejandra Boni (2013), haciendo referencia a las capacidades descritas por Melanie Walker (2006). De tal manera que, como en toda red, el trabajo o producto final se ve afectado por el “funcionamiento” de cada uno de sus integrantes. La ausencia o mal funcionamiento de alguno de estos elementos repercute en los miembros adyacentes, tanto de manera positiva como negativa. Por lo que, entre más se

fomente el desarrollo de cada una de las partes, tanto más repercutirá en el resto de elementos, de manera paralela, acrecentando y mejorando el funcionamiento y aprendizaje en la misma (similar a una red neural) al compartir los aprendizajes en interrelación.

Si se ahonda en el tema de las capacidades del desarrollo humano, cada persona, miembro de un equipo, posee habilidades inherentes y otras adquiridas por su formación y experiencia, que pueden aportar al equipo y al aprendizaje de manera significativa, y que se amplían a medida que se le da el espacio para desarrollarlas. Teniendo esto presente es importante resaltar que, según el enfoque de desarrollo humano, las capacidades, de acuerdo con lo expuesto por la doctora Boni (2013), son "las oportunidades reales [el resaltado es de la autora del artículo] que las personas tienen para hacer las cosas que valoran o ser las personas que quieren ser". Entonces, se vuelve necesario que las universidades, como entes generadores de cambio, abran un espacio, sin requisitos exagerados, donde las personas que laboran en ellas puedan tener estas oportunidades de crecer sin importar la función dentro de la jerarquía universitaria, aportándole a la vez nuevas visiones e ideas a la red en la que se desenvuelven, y transformando la experiencia de la cotidianidad en un aprendizaje constante, para convertirse en agentes de cambio de las personas y personalidades alrededor.

El impulsar la sistematización de experiencias como parte de esta apertura de espacios, sin hacer discriminación del tipo de labor a sistematizar, puede producir una verdadera transformación en la visión y las formas de ejecución de los proyectos en las universidades, puesto que la sistematización de experiencias constituye un espacio donde los participantes pueden y deben poner en práctica las ocho capacidades descritas por Melanie Walker (2006, citada por Boni, 2013), dichas capacidades se enumeran a continuación:

1. Razón práctica.
2. Resiliencia.
3. Conocimiento e imaginación.
4. Disposición al aprendizaje.
5. Relaciones sociales y redes sociales.
6. Respeto, dignidad y reconocimiento.
7. Integridad emocional, emociones.
8. Integridad corporal.

Como en todo proceso humano, la confección de certificados no está exenta de complicaciones y obstáculos, e incluso de pequeños altercados. Por tratarse de un trabajo metódico, en una categoría "inferior" dentro de las jerarquías, a veces las personas con un título de "poder", aunque no con poder real, pierden de vista las implicaciones asociadas a la impresión de un certificado, como son los costos económicos (15.000 colones por certificado) y las consecuencias legales de certificar que una persona posee cierto conocimiento y, al negar su valor real o perder de vista el valor del proceso (no necesariamente económico), se olvidan de las repercusiones que el no aceptar un error y hacer la enmienda pertinente pueden traer consigo. Lo anterior repercute, por supuesto, en el buen funcionamiento de la red de trabajo.

Teniendo en cuenta el objetivo y el eje de esta sistematización, que son analizar la experiencia, de mayo de 2011 a junio de 2013, del proceso de confección y entrega de certificados, para optimizar la metodología empleada, centrándose en los aspectos técnico-metodológicos empleados a lo largo de este periodo, como eje de análisis, podría decirse que la sistematización ha visibilizado ciertos aprendizajes y prácticas puestas en ejecución en estos años, de manera tangible y técnica, que han reformulado la manera de hacer las cosas, puliendo el método. Sin embargo, detrás de todas esas mejoras en el proceso, se encuentran las necesidades y la capacidad de generar un cambio y resolver inconvenientes, en procura de un mejor ambiente y un trabajo armonioso. Retomando las capacidades descritas por Melanie Walker, que se han venido mencionando, el proceso de certificación tiene un predominio de relaciones sociales y redes sociales, cualidad definida como "ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua". (Walker, 2006, pag. 128-129)

También este proceso deja al descubierto las deficiencias, o aspectos por mejorar, como la necesidad de un representante suplente dentro de la comisión de certificados, por parte de la Dirección de Extensión, para que el recargo de funciones o las múltiples giras de la actual encargada no repercutan en la velocidad y calidad del proceso de confección de certificados. Así mismo, queda clara la necesidad de un sistema automatizado para el montaje de la lista de certificados a emitir, similar al utilizado en otras universidades, que esté conectado al sistema de matrícula de estudiantes y a la vez al sistema de registro de calificaciones; un

sistema que optimice el proceso minimice los errores y disminuya la carga de trabajo para las personas implicadas en el proceso.

Dentro de los aprendizajes del proceso de sistematización resaltan los aspectos metódicos para la confección de una lista de recomendaciones para futuros encargados del proceso, por ejemplo, tomar los cuadros de calificación, ya digitales, y convertirlos, con la ayuda de las fórmulas del programa Excel, al formato de nombre y cédula requerido para la elaboración de la base de certificados, disminuyendo de manera considerable el tiempo invertido, y los errores de digitación. Sin embargo, quedan muchos aspectos técnicos por mejorar.

Por otro lado, los aprendizajes no técnicos pueden ser los más importantes, como el funcionamiento en red del equipo para la confección de certificados, que es alimentado por la interrelación entre los miembros. También es importante la función de este engranaje como potenciador de capacidades, centradas en las relaciones sociales y lo que implican, además de cómo moverse entre ellas.

Conclusiones y recomendaciones

Sobre el proceso de sistematización se puede concluir que:

1. La sistematización de experiencias es un recurso de mucha utilidad que es necesario rescatar dentro de las universidades como fuente de nuevos conocimientos y espacios de inclusión de la diversidad, tanto de capacidades como de fuentes.
2. Hasta el más pequeño proceso tiene experiencias asociadas, las cuales producen conocimientos nuevos o refrescan y actualizan viejas prácticas.
3. La sistematización de experiencias es un proceso transformador al ser un proceso reflexivo, que produce nuevos conocimientos y abre la mente a nuevas posibilidades, transforma la manera de ver las cosas y transforma a los sujetos agentes de reflexión.
4. Son indispensables el trabajo cooperativo y las buenas relaciones personales para lograr con éxito la labor de confección de certificados, ya que el proceso es más un trabajo grupal que individual.
5. Es necesario optimizar el proceso de confección de certificado de manera tal que sea un proceso más ágil, automatizado y que permita la menor cantidad de errores.

Como parte de las recomendaciones que se hacen están:

Sobre el proceso de sistematizar una experiencia

- a. Cuando se va a fungir como facilitadora, la persona cuya experiencia vaya a ser objeto de sistematización debe tener claro el tiempo que va a ser necesario invertir y tener la disposición para dedicarlo a la tarea.
- b. Tomar en cuenta a cada miembro de un equipo, por más pequeña y técnica que sea su labor, en la sistematización de una experiencia, ya que esta diversidad de visiones y experiencias enriquecen el proceso y el aprendizaje que se puede tener a través de este.
- c. Tomarse el tiempo para disfrutar de la experiencia de sistematizar, en medio de todas las labores cotidianas.

Sobre los resultados obtenidos de la sistematización

Para la universidad o dependencia:

- Generar una base de datos que, de manera automática, enlace los cuadros de calificación generados cuatrimestre a cuatrimestre, o el sistema de matrícula como tal, con el data-variable o base de certificados, ahorrando de esta forma tiempo de digitación y construcción. De esta manera, al final únicamente sería necesaria la inscripción en el libro de tomos, la inclusión de la calificación del estudiante y las fechas en que se han desarrollado los cursos.
- Entregar a cada nuevo encargado del proceso de certificación, junto con la inducción que se hace, una lista de recomendaciones para optimizar su labor.
- Que haya un miembro suplente del representante de la comisión, dentro de la Dirección de Extensión, que pueda revisar el trabajo por enviar a la editorial, quien esté pendiente del proceso para evitar, en la medida de lo posible, atrasos e inconvenientes.
- Generar más espacios donde se potencien las capacidades de todos los miembros de la institución, tanto administrativos como profesionales, sin requisitos exagerados para su participación.

Para el proceso sistematizado

Consultar a otras personas encargadas de certificación en otras dependencias, e incluso en otras universidades, de manera tal que se pueda aprender de la experiencia de los demás.

Referencias

- Boni, A. (2013). Desafíos éticos para el desarrollo humano en las universidades del siglo XXI: compromiso Universidad-Sociedad. Conferencia para el proceso CONARE. San José, Costa Rica.
- Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. San José: Alforja.

Vinculación Universidad-Sociedad. Programa de Cursos Participativos

María del Milagro González Calvo

Licenciada en Ingeniería Agropecuaria Administrativa del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Directora y Gestora de Proyectos, Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Forma parte de las subcomisiones de Aula Móvil y Evaluadora de Extensión y Acción Social del Consejo Nacional de Rectores, Costa Rica.

 mgonzalez@itcr.ac.cr

Resumen

Se considera que uno de los bastiones fundamentales del quehacer universitario es la vinculación con la sociedad, entendiéndose como la respuesta que la universidad brinda a la demanda que los diferentes sectores de la población, niños, jóvenes adultos, adultos mayores requieren en forma integral.

El Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), respondiendo a su filosofía de proyección comunitaria, ha promovido el Programa de Cursos Participativos, que constituyen una opción académica no formal de vinculación y acercamiento de la Universidad con los diferentes sectores de la población.

En este trabajo se propone sistematizar la experiencia del Programa de Cursos Participativos del TEC para un período de cinco años, 2009-2013, con la finalidad de evidenciar la pertinencia y eficacia de la vinculación universidad-sociedad realizada, como una forma de fortalecer las capacidades institucionales en el área de la extensión.

Con este proceso se reafirma la importancia de sistematizar experiencias e identificar las vivencias del programa, y determinar los retos para un futuro en beneficio de la extensión universitaria y, en este caso particular, de la vinculación con la sociedad.

Con la reconstrucción realizada a nivel histórico y con la información recabada en los cinco años en estudio del programa, se ha podido determinar que se deben realizar reformas al Programa de Cursos Participativos del TEC, con el fin de responder de manera más eficiente e integral a las demandas de los diferentes sectores y producir un mayor impacto social.

Palabras clave: Capacitación, participativos, sociedad, extensión.

Abstract

It is believed that one of the fundamental pillars of the university's task is its link with society, this being understood as the integral response the university provides to the demands of different population sectors, children, young adults, and senior citizens.

In alignment with its community outreach philosophy, the Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) has promoted its Participatory Course Program, an informal academic option to link and bring the university closer to the different population sectors.

This paper proposes systematization of the TEC's Participatory Course Program experience for a five-year period from 2009 to 2013 for the purpose of demonstrating the pertinence and effectiveness of the connection formed between the university and society as a way to build institutional outreach capacities.

This process reaffirms the importance of systematizing and identifying the program experiences and determining the challenges for the future to improve university outreach and, in this particular case, its connection with society.

The historical reconstruction undertaken and the information collected for the five years of the study have made it possible to propose reforms to the TEC's Participatory Course Program in order to respond more efficiently and comprehensively to the demands of the various sectors and increase its social impact.

Keywords: Training, participative courses, society, outreach

Introducción

Se considera que uno de los bastiones fundamentales del quehacer universitario es la vinculación con la sociedad, entendiéndose como la respuesta que la universidad brinda a la demanda que los diferentes sectores de la población, niños, jóvenes adultos o adultos mayores requieren en forma integral.

En el marco del Convenio de Coordinación de las Instituciones de Educación Superior Universitaria, y como parte del programa de trabajo de la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social en el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), surge entre los años 1990 y 1991 la necesidad de coordinar y unificar criterios sobre el concepto, organización y ejecución de cursos participativos que ofrecían las universidades estatales a la comunidad, y que estos respondieran de manera más eficiente e integral a las demandas de los diferentes sectores y produjeran un mayor impacto social.

Entre los fines que sustentan el quehacer del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), se encuentra el de estimular la superación de la comunidad costarricense, mediante acciones concretas de participación en lo cultural, deportivo y académico, entre otras, que involucren tanto a miembros de la comunidad como a funcionarios del ITCR.

La institución respondiendo a su filosofía de proyección comunitaria, ha promovido el Programa de Cursos Participativos, que como actividad tiene 27 años de existencia. Estos nacen como una iniciativa de la Vicerrectoría de Docencia, que los coordinó desde 1986 hasta 1991.

A raíz de las reuniones de coordinación en CONARE para lograr que las cuatro universidades estatales trabajaran bajo un mismo concepto, es que este programa en el ITCR pasa, en el año 1992, a ser coordinado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, en su Dirección de Proyectos.

Estos cursos constituyen una opción académica no formal de vinculación y acercamiento de la universidad con los diferentes sectores de la población.

Se propone aquí sistematizar la experiencia del programa de Cursos Participativos durante un período de cinco años, 2009-2013, con la finalidad de evidenciar la pertinencia y eficacia de la vinculación universidad-sociedad realizada, como una manera de fortalecer las capacidades institucionales en el área de la extensión.

Metodología

Ordenamiento de la información

- Realizar una búsqueda y compilación de la información generada en el período definido para la sistematización (2009-2013).
- Seleccionar la información pertinente para ser utilizada en el proceso de sistematización.
- Las fuentes de información utilizadas para este proceso de trabajo se sustentan en informes anuales, evaluaciones realizadas a los participantes de los cursos impartidos, listas de matrícula y facilitadores de los cursos.
- Se cuenta, además, con fotografías que documentan los distintos cursos ofrecidos en el período en estudio.

Procedimiento para la reconstrucción histórica

- Ordenar, verificar, analizar y seleccionar la información necesaria para el proceso de reconstrucción histórica.
- Realizar una descripción del proceso de organización y ejecución del Programa de Cursos Participativos, para el período 2009-2013.
- Realizar un recuento de las acciones realizadas, donde se identificarán los aspectos exitosos, las lecciones aprendidas y los principales desafíos.
- Verificar el impacto de la vinculación universidad-sociedad del programa, por medio de las evaluaciones realizadas cada año del período en estudio.

Procedimiento para la interpretación crítica

Se plantea una serie de interrogantes que permitan construir interpretaciones críticas de la experiencia del programa y de la metodología de trabajo desarrollada:

- ¿Ha contribuido el programa a fortalecer la vinculación de la universidad con los distintos sectores de la comunidad? ¿En qué, cómo, por qué y cuál cambio generó?
- ¿Cuáles componentes han contribuido al fortalecimiento de esta vinculación?
- ¿Qué cambios de metodología de trabajo se han efectuado en este período de tiempo?, ¿por qué?, ¿qué resultados dieron?

Estrategia para la elaboración de productos de la sistematización

- Publicación de un texto que recopile el abordaje de la sistematización de experiencias del programa.
- Elaborar y publicar un artículo que sistematice la experiencia de la vinculación universidad-sociedad, para el fortalecimiento de la extensión universitaria.

Historia del proceso del Programa de Cursos Participativos

¿Por qué Cursos Participativos? Porque son cursos en los que tanto el facilitador como el estudiante tienen conocimientos y experiencias valiosas de compartir. Nacen como una iniciativa de la Vicerrectoría de Docencia, que los coordinó desde 1986 hasta 1991.

A raíz de las reuniones de coordinación en CONARE para lograr que las cuatro Universidades Estatales trabajaran bajo un mismo concepto, el Programa en el ITCR pasa, en el año 1992, a ser coordinado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, en su Dirección de Proyectos.

La implementación de los cursos se inicia primero en la Sede Central del ITCR en Cartago. En el año 1993 se unen al proceso la Sede Regional de San Carlos y el Centro Académico de San José.

Como una forma de incentivar a los funcionarios de la Institución a impartir cursos participativos, y ofrecer así a la comunidad este tipo de vinculación, ya que los mismos no son remunerados, se instauró, por sugerencia de la Rectoría en el año 1993 y por medio del Rector MBA. Arturo Jofré, el establecimiento de un estímulo a los profesores oferentes de cursos por su vinculación universidad-sociedad, el cual consistió en:

1. Otorgar un puntaje por la participación como profesor oferente de cursos, el cual serviría para el cambio de categoría profesional o no profesional.
2. Otorgar un monto simbólico al departamento o escuela que imparte los cursos, el cual está basado en el número de cursos impartidos, con la finalidad de que sea utilizado para la compra de artículos necesarios en la escuela o departamento del profesor oferente.
3. En sesión del Consejo de Investigación y Extensión, 6-2006 del 17 de mayo del 2006, y considerando que:
 - Los cursos participativos permiten el intercambio de conocimientos, habilidades, destrezas y experiencias en diferentes campos y especialidades, enriqueciendo el quehacer académico al vincularse con la realidad.
 - Es un programa institucional coordinado por la Dirección de Proyectos, de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión.
 - Los cursos constituyen una opción académica no formal, de vinculación y acercamiento del ITCR con los diferentes sectores de la población.

Se acuerda aprobar como un “proyecto de extensión permanente los Cursos Participativos del ITCR”, y se establecen como objetivos los siguientes:

Objetivo general

Contribuir con el intercambio de conocimientos, habilidades, destrezas y experiencias en diferentes campos y especialidades, con el fin de enriquecer el quehacer académico al vincularse con la sociedad.

Objetivos específicos

- Contribuir con la formación de los participantes, poniendo a su alcance conocimientos y experiencias en diferentes especialidades.
- Promover la interrelación ITCR-sociedad y el acercamiento a la comunidad.
- Facilitar el acceso de sectores de la población no tradicional a diversos conocimientos que llenen intereses, necesidades y aspiraciones.
- Facilitar al funcionario del ITCR la comunicación directa de su experiencia con la sociedad.

- Promover y enriquecer el quehacer universitario y la integración académica de las áreas de investigación, docencia y extensión.
- Se elaboran y aprueban así los lineamientos que han regido este programa a través de los años.

Lineamientos generales del programa

1. Los cursos se ofrecen de manera voluntaria y gratuita por funcionarios del ITCR, jubilados de la institución, estudiantes y miembros de la comunidad, de conocida trayectoria en el campo de su conocimiento.
2. Constituyen una actividad de vinculación con la sociedad y no forman parte de los planes de estudio regulares de la institución.
3. Se desarrollan en un ambiente de diálogo y compañerismo, sustentados en la cooperación, el servicio y la buena voluntad de los que intervienen.
4. No exigen a los participantes requisitos académicos previos.
5. Se dirigen a diferentes grupos de la población: niños, jóvenes, adultos y adultos mayores. El instructor designará el cupo máximo de participantes y los días a impartir el curso.
6. Se abarcan temas muy variados, que incluyen conocimientos básicos en diferentes disciplinas científicas y sociales, manualidades, recreación, arte y deporte, entre otros.
7. Se procura que el curso sea atractivo, creativo y llene las expectativas, adecuándolos al corto tiempo. El nombre del curso es muy importante, debe ser claro, sencillo y si es posible corto.
8. El costo de la matrícula es simbólico.
9. Los cursos tienen una duración de dos semanas, generalmente la última de enero y primera de febrero de cada año.
10. El mínimo de horas a brindar por curso debe ser de 8 horas totales.
11. Por solicitud de algún grupo interesado o de un instructor se pueden programar cursos en otras épocas del año.
12. Sólo se autorizará la compra del material de apoyo indispensable para el desarrollo de los mismos.
13. En los cursos en que se requiera material adicional, el instructor solicitará una cuota adicional a los participantes, o bien se dará la lista de materiales que deben traerse.

14. A los estudiantes se les otorga un certificado de participación.
15. A los instructores se les otorga un certificado de reconocimiento.
16. En el caso de funcionarios de la institución, el impartir cursos es reconocido en el Reglamento de Carrera Profesional y en el Sistema de Escalafón No Profesional.
17. Se otorga un monto simbólico al departamento o escuela que imparte los cursos, el cual está basado en el número de cursos impartidos, con la finalidad de que sea utilizado para la compra de artículos para uso de la escuela o departamento del instructor oferente.
18. Tomando en cuenta la proyección que tienen los cursos en la comunidad, y que inciden en la buena imagen de la institución, la persona oferente de cursos debe ser responsable, puntual y con grandes deseos de transmitir sus conocimientos.
19. Todo funcionario oferente de cursos debe contar con el permiso respectivo de su jefe inmediato, en caso de que éstos se ofrezcan dentro de su jornada laboral.
20. Los funcionarios de la institución deben respetar el proceso de matrícula, siendo tomados como una persona más de la comunidad.
21. Una vez iniciada la implementación de los cursos, cualquier cambio de horario o aula deberá ser notificado en la dirección del Programa.
22. Todos los cursos deberán contar con la aprobación de la Coordinación del Programa.

Aspectos administrativos

1. Los Cursos Participativos se ejecutarán a través de un Programa coordinado por la Dirección de Proyectos de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión.
2. La coordinación general estará a cargo de un funcionario de la Dirección de Proyectos, el cual contará con el apoyo de un coordinador en el Centro Académico de San José y otro en la Sede Regional de San Carlos.

3. Se contará con el apoyo logístico de servicios audiovisuales y servicios generales, así como de infraestructura (laboratorios, aulas y otros).
4. En el mes de noviembre se inicia la organización del Programa de Cursos Participativos, cuando se solicita la oferta de cursos mediante una boleta de inscripción.
5. Todos los cursos deberán contar con la aprobación del Programa.
6. La oferta de Cursos Participativos del ITCR se publicará en el mes de enero, en uno de los diarios de mayor circulación, específicamente el domingo que antecede a la semana de la matrícula.
7. Los cursos se imparten en la Sede Central de Cartago, Centro Académico de San José y Sede Regional de San Carlos. Si es necesario, y se cuenta con disponibilidad de otras instalaciones, los cursos pueden ser ofrecidos fuera de estas tres sedes.
8. La matrícula se realiza en cada una de las sedes donde se imparten los cursos.
9. El interesado se presentará el día de la matrícula al lugar indicado, reserva el cupo, cancela el derecho de matrícula y se le entrega el comprobante de matrícula, y la información necesaria para asistir a las clases (profesor, aula, horario y materiales).

Aspectos financieros

El Programa cuenta con presupuesto institucional, otorgado anualmente para sus gastos operativos, y, además, cuenta con el ingreso generado por concepto de matrícula, el cual es administrado por la Fundación del Instituto Tecnológico de Costa Rica (FUNDATEC).

Estos recursos serán utilizados tanto para la organización de cursos participativos como para la participación u organización de otras actividades que estén relacionadas con la vinculación universidad-sociedad, promoviendo y enriqueciendo de esta forma el quehacer universitario y la integración académica de las áreas de investigación-docencia y extensión.

Cuadro 1. Serie histórica, 2009-2013

Año / Período	Cursos impartidos	Nº de estudiantes	Nº de profesores
2009. 26 enero- 07 febrero	84	1008	62
2010. 25 enero-06 febrero	78	780	60
2011. 24 enero-05 febrero	84	859	61
2012. 23 enero-04 febrero	85	890	64
2013* 28 enero-09 febrero	46	402	49

Cuadro 2. Informes de Cursos Participativos, período 2009

Sede	# Cursos	# Estudiantes	# Profesores
Central. Cartago	54	568	41
Centro Académico San José	30	440	21
Total	84	1008	62

Nota: este año no hubo participación de la Sede Regional San Carlos.

Cuadro 3. Informes de Cursos Participativos por Sede, período 2010

Información de los cursos por Sede					
Sede	Cursos ofrecidos	Cursos impartidos	Cursos Cerrados	# Profesores	# Estudiantes
Cartago	47	44	3	34	432
San José	30	26	4	18	312
San Carlos	19	8	11	8	75
Total	96	78	18	60	819

Cuadro 4. Población de los cursos por Sede, período 2010

Población de los Cursos por Sede					
Sede	Niños	Jóvenes	Jóvenes y Adultos	Tercera Edad	Todo Público
Cartago	34	251	80	63	4
San José	17	71	139	0	85
San Carlos	28	38	9	0	0
Total	79	360	228	63	89

Cuadro 5. Instructores de los cursos por Sede, período 2010

Instructores de los Cursos por Sede			
Sede	Externo	Funcionario	Jubilado ITCR
Cartago	3	16	15
San José	21	5	0
San Carlos	0	8	0
TOTAL	24	29	15

Cuadro 6. Informes de Cursos Participativos, período 2011

Sede	# cursos	# profesores *	# estudiantes
Central. Cartago	50	37	495
Centro Académico San José	34	19	332
Sede Regional San Carlos	7	5	32
TOTAL	91	61	859

Nota: 21 profesores externos y dos profesores jubilados TEC.

Cuadro 7. Informes de Cursos Participativos, período 2012

Sede	Cursos Ofrecidos	Cursos Impartidos	Cursos Cerrados	# profesores	# estudiantes
Cartago	64	47	18	32	476
San José	36	30	5	24	314
San Carlos	13	8	5	8	100
Total	113	85	28	64	890

Cuadro 8. Profesores de cursos por Sede, período 2012

Profesores de Cursos por Sede				
Sede	Externo	Funcionario	Estudiantes TEC	Gran Total
Cartago	7	20	5	32
San José	10	10	4	24
San Carlos	0	8	0	8
Total	17	38	9	64

Cuadro 9. Informes de Cursos Participativos, período 2013

Sede	Cursos ofrecidos	Cursos impartidos	Cursos cerrados	# profesores	# estudiantes
Cartago	79	46	33	40	419
San Carlos	4	0	4	6	0
Total	83	46	37	46	419

Cuadro 10. Profesores de cursos por Sede, período 2013

Profesores de Cursos por Sede				
Sede	Externo	Funcionario	Estudiantes TEC	Gran Total
Cartago	12	19	9	40
San Carlos	0	6	0	6
Total	12	25	9	46

Reflexión e interpretación crítica

Con el ejercicio realizado en sistematización se ha generado un mayor conocimiento que posibilita la comprensión de lo que ha pasado a través de los años en el programa en estudio. Con este proceso se reafirma la importancia de sistematizar experiencias e identificar las vivencias del programa, y determinar los retos para un futuro en beneficio de la extensión universitaria y, en este caso particular, de la vinculación con la sociedad.

Con la reconstrucción realizada a nivel histórico y con la información recabada en los cinco años en estudio del programa, se ha podido determinar que no existen datos de manera homogénea a través de esos años, lo que no ha permitido valorar las experiencias de manera conjunta.

A pesar de que existe un esquema de trabajo ya establecido para el inicio de la organización de los cursos en el mes de noviembre, no se tiene una cultura institucional para respetar los períodos establecidos en el cronograma, por lo que se debe realizar una labor muy personalizada para capturar instructores que estén dispuestos a impartir cursos.

Estos cursos se han desarrollado a través de 27 años con gran afluencia de participantes, respuesta que ha implicado contar con la oferta de cursos a inicios de diciembre de cada año.

Se han visualizado, además, algunas limitantes que repercuten en el trabajo logístico de la persona responsable del programa, dado que se evidencian necesidades de espacio físico, equipo audiovisual, laboratorios de cómputo, materiales diversos y, sobre todo, la poca disposición de contar con un coordinador del programa en las sedes de San José y San Carlos.

El programa ha contribuido a fortalecer la vinculación de la universidad con los distintos sectores de la comunidad, ya que se ofrecen cursos dirigidos a los diferentes sectores de la población: niños, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Se han realizado alianzas con otros programas de la institución, como son el de Adulto Mayor y los programas de extensión de la Casa de la Ciudad en Cartago y la Casa Cultural Amón en San José, con la finalidad de fortalecer la vinculación y llegar a una mayor participación de la comunidad.

En la metodología de trabajo se han efectuado cambios, como el de poder ofrecer cursos fuera de las instalaciones de la institución, ya sea en casa de los profesores oferentes o en instalaciones de Centros Diurnos o escuelas. Todo esto con el fin que se mencionó en los párrafos anteriores, poder llegar a mayor cantidad de beneficiarios y con temáticas más diversas.

Conclusiones y recomendaciones

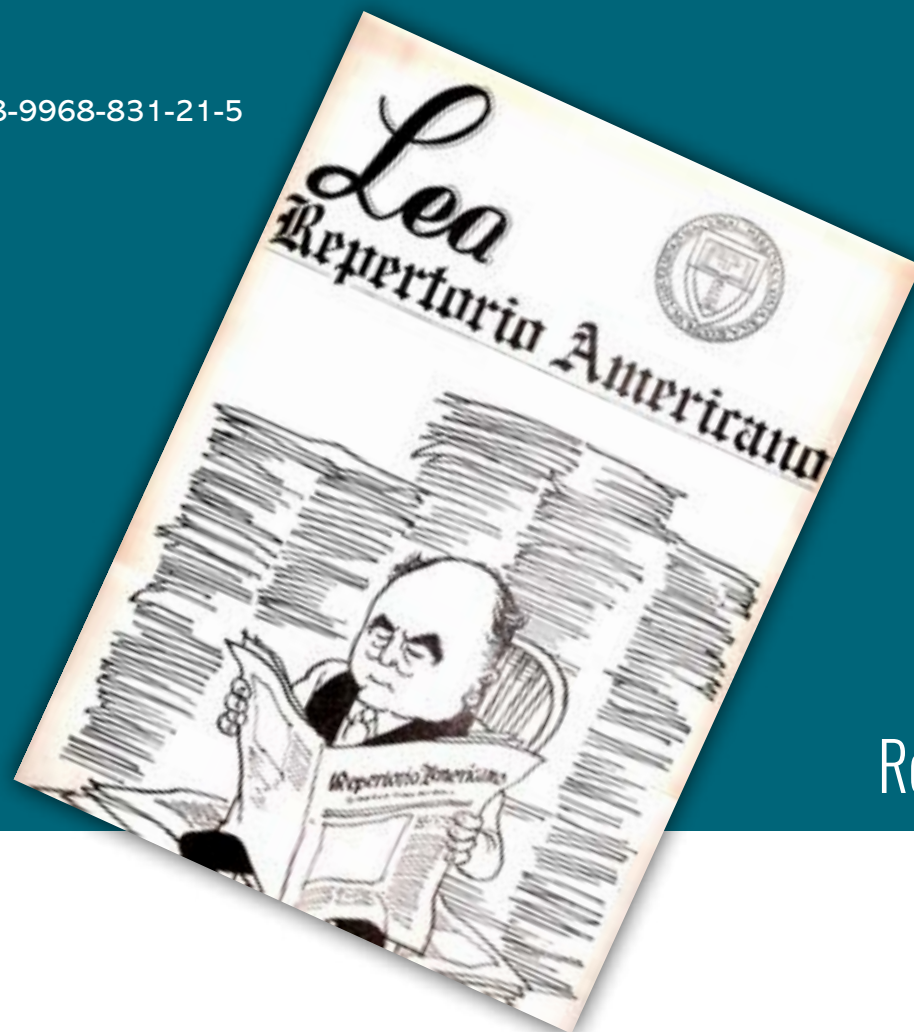
- Los cursos participativos se han venido ofreciendo de manera continua a través de los años.
- Los instructores en su mayoría son funcionarios de la institución., aunque ha venido en aumento la participación de instructores externos, entre los que destacan miembros de la comunidad y jubilados de la institución. Además, se han incorporado a este proceso estudiantes de la institución.

- Las sedes de Cartago y San José son las que ostentan la mayor cantidad de cursos impartidos y la mayor matrícula, siendo la Sede Regional de San Carlos la que tiene una menor participación.
- A pesar de que en los años en estudio no se tiene la información de manera homogénea, se puede concluir que las escuelas o departamentos que ofertan cursos son siempre los mismos.
- En el año 2013 sólo se impartieron cursos en la Sede Central de Cartago, debido a que en San Carlos los cuatro cursos ofertados no contaron con matrícula, y el Centro Académico de San José no pudo participar por encontrarse en remodelación su edificio. Esto repercutió en gran medida en la baja de cursos impartidos y personas matriculadas, ya que el aporte al Programa del Centro Académico de San José es de aproximadamente un 50% del total.
- El Ministerio de Educación Pública, MEP, ha ido adelantando el inicio del curso lectivo, lo que ha provocado que gran número de estudiantes de primaria y secundaria, así como educadores, no puedan matricular cursos, por tener choque de actividades en la primera semana de febrero. Esto ha perjudicado la matrícula, ya que el mayor porcentaje de estudiantes corresponde a niños y jóvenes.
- Es necesario contar con un mayor apoyo a nivel de escuelas y departamentos del ITCR, no sólo para la utilización de la infraestructura de la institución, sino para la participación de instructores oferentes de cursos.
- Establecer una estrategia más agresiva en cuanto a la divulgación del programa.
- Contar con un coordinador permanente en el Centro Académico de San José y Sede Regional de San Carlos, para así darle mayor sustento y continuidad al programa. Cabe destacar aquí que las coordinaciones se realizan ad honorem, no se brinda carga laboral ni remuneración alguna por la realización de este proceso.
- Se debe establecer un equipo de trabajo comprometido con el programa, debido a que todas las actividades del mismo no deben recaer en una sola persona.
- Establecer una base de datos con las variables que puedan brindar una información más homogénea para la toma de decisiones.

Referencias

- Jara, Oscar. (1994). Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. San José: Alforja.
- González, M. (2003). Guía de información del Programa de Cursos Participativos. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- González, M. (2009-2013). Informes anuales del Programa de Cursos Participativos. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- González, M. (2010). Propuesta para la creación del fondo de apoyo a la vinculación Universidad-Sociedad. ITCR.

ISBN 978-9968-831-21-5



La experiencia editorial del IDELA: Repertorio Americano, primera revista institucional

América latina. Tiene que ir de la mano.
 Por un sendero distinto. Por un camino más claro.
 Sus hijos ya no podremos. Olvidar nuestro pasado.
 Tenemos muchas heridas. Los latinoamericanos.
 Vivimos tantas pasiones, con el correr de los años,
 somos de sangre caliente y de sueños postergados.
 Yo quiero que estemos juntos. Porque debemos cuidarnos.
 Quien nos lastima no sabe. Que somos todos hermanos.
 Y nadie va a quedarse a un lado. Nadie mirará al costado.
 Tiempo de vivir. Tiempo de vivir. Nada de morir.
 Vamos a buscar lo que deseamos. Nadie va a quedarse a
 un lado.

Pronto ha de llegar, tiempo de vivir.
 Nada nos regalaron, hemos pagado muy caro.
 Quien se equivoca y no aprende. Vuelve a estar
 equivocado.
 Tenemos venas abiertas, corazones castigados.
 Somos fervientemente. Latinoamericanos.
 Y cuando vengan los días. Que nosotros esperamos.
 Con todas las melodías. Haremos un solo canto.
 El cielo será celeste. Los vientos habrán cambiado.
 Y nacerá un nuevo tiempo. Latinoamericano.

Venas abiertas, Mercedes Sosa

Marybel Soto Ramírez

Máster en Estudios Latinoamericanos y candidata a doctora en Estudios Latinoamericanos con Énfasis en Pensamiento Latinoamericano de la Universidad Nacional. Académica del Instituto de Estudios Latinoamericano (IDELA) y presidenta del Consejo Editorial de la Universidad Nacional (EUNA), Universidad Nacional, Costa Rica.

 marybelsoto09@gmail.com

Licencia Creative Commons
 Atribución-no-comercial
 SinDerivadas 4.0 Internacional



Resumen

El propósito primario de esta sistematización es rescatar la memoria histórica de actores claves que participaron directamente en el proceso de volver a la luz a la revista *Repertorio Americano*, en el horizonte cultural, educativo y político de la naciente Universidad Nacional, en 1974, así como el proceso de consolidación de la revista, la cual se erige como la primera publicación académica de la UNA. El informe de sistematización da cuenta de la experiencia editorial del Instituto de Estudios Latinoamericanos en este importante hecho cultural, editorial, institucional y nacional, en las voces de sus gestores.

Palabras clave: Revista *Repertorio Americano*, memoria histórica, Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional de Costa Rica, Francisco Morales, María Rosa Picado, Rolando Mendoza, revistas Académicas.

Abstract

The primary purpose of this systematization is to rescue the historical memory of key actors who participated directly in the process of bringing the *American Repertoire* into the cultural, educational and political horizon of the emerging National University in 1974, as well as the process of consolidation of the magazine, which stands as the first academic publication of the UNA. The systematization report gives an account of the editorial experience of the Institute of Latin American Studies in this important cultural, editorial, institutional and national fact, in the voices of its managers.

Keywords: *American Repertoire Magazine*, Historical Memory, Institute of Latin American Studies, National University of Costa Rica, Francisco Morales, María Rosa Picado, Rolando Mendoza, Academic journals.

Introducción

El presente informe rescata las reflexiones de los actores primarios que participaron en el proyecto de volver a publicar *Repertorio Americano*, en 1974, 16 años después de que el impreso había cerrado sus páginas tras el fallecimiento de su editor, Don Joaquín García Monge.

Esta sistematización busca dejar asentado que esta empresa de revivir *Repertorio Americano*, gestionada en primera instancia por el Lic. Francisco Morales, recibida y apoyada por la comisión ad-hoc de organización de la Universidad Nacional, conllevó el deseo de brindar tributo a la memoria y obra de Joaquín García Monge desde

el lugar que se consideró idóneo para hacerlo: la naciente Universidad Nacional de Costa Rica, pensada en sus fines y en su organización como la **universidad necesaria** [el resaltado es de la autora].

El propósito primario de la sistematización es rescatar la memoria histórica de actores clave que participaron directamente en el proceso de lograr el traspaso de derechos y uso del nombre y en el proceso, propiamente dicho, de consolidación de la revista como la primera publicación no sólo del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), sino de la UNA. La finalidad de este proceso de sistematización es que ese conocimiento de primera fuente no se pierda, y brinde su aporte al ideal de maduración y crecimiento que ha tenido la revista, hoy definida como proyecto permanente en el IDELA. Se considera este proceso un capítulo histórico importante, una historia dentro de la historia de nuestra Casa de Estudios, en su XL aniversario.

Se entiende la sistematización como una mirada reflexiva y crítica de la experiencia a partir de su ordenamiento y reconstrucción, incluidos factores determinantes o relacionados con esa experiencia que es lo que, precisamente, permite generar y ordenar nuevos conocimientos.

Con base en lo anterior, **el objetivo** [el resaltado es de la autora] de esta sistematización se expresa así:

- Reconstruir el sentido histórico y de impacto social generado por la re-publicación de *Repertorio Americano*, proyecto educativo y político en el IDELA, como primera revista universitaria de la UNA, a través de las voces de sus gestores.

Para ello, se contó con la participación de los siguientes informantes clave, artífices y partícipes del proyecto de publicación académica de *Repertorio Americano* en 1974: Lic. Francisco Morales, proponente de la idea; Licda. María Rosa de Bonilla, primera co-directora de la revista, responsable del lanzamiento y diseño editorial y el Dr. Rolando Mendoza, miembro del primer Comité de Redacción del impreso para, finalmente, cerrar el bucle con el testimonio de la consolidación editorial, en la voz de quien se ha desempeñado como secretario y actual director de la Revista, el M.L. Julián González.

Contexto general. La situación inicial

Tanto la ciencia histórica como los métodos de sistematización de experiencias consideran la utilización de fuentes orales como un recurso válido y valioso en la reconstrucción de los hechos de investigación.

La fuente oral permite la recolección de datos de tipo descriptivo, a partir de la palabra hablada, mediante técnicas cualitativas como entrevistas o grupos focales. El testimonio incluye tanto el recuerdo de los testigos como su punto de vista sobre el hecho. A la validez del uso de la fuente oral hay que sumarle lo valioso del acceso a información inédita, que la persona investigadora recoge de esta manera.

Por ello, para este proceso de sistematización fue fundamental recurrir a reuniones y entrevistas con informantes clave que participaron de forma directa en la organización y consolidación de Repertorio Americano a partir de 1974, con el objetivo de construir el registro de las experiencias de los gestores del proyecto en sus propias voces. De esta manera, se creó un documento oral para preservar y conservar esas voces que dan cuenta de su experiencia. Por documento oral creado se entiende el archivo sonoro que contiene la huella de los testimonios de estos grandes hombres y mujeres. Guarda un valor especial en sí mismo: recoge la percepción única y particularísima de los protagonistas del proceso vivido en 1974, que revelan **su versión, su visión** [el resaltado es de la autora] de lo actuado.

El proceso de registro de estos testimonios se hizo de forma reflexiva, abierta, recapitulando en la memoria, para lograr el máximo provecho del relato de cada informante. La posibilidad de contar con estas personas fue única, ya que casi todos ellos son personas de edad madura con una riquísima experiencia de vida: privaba en el equipo de trabajo el anhelo de captar el reconocimiento de lo actuado por ellos y el interés por percibir sus vivencias con reflexiones que partieran de ellos mismos, para conocer cómo lograron consolidar editorialmente la publicación dentro del proyecto político educativo de un instituto interdisciplinario dedicado al estudio de América Latina. La idea de realizar una sistematización de esas experiencias fue recopilar los recuerdos y percepciones de las personas involucradas directamente en poner de nuevo en circulación la revista, sobre el trabajo que realizaban en la naciente universidad, en el IDELA y con Repertorio Americano. Lo que a continuación se presenta es la reconstrucción de lo vivido por ellos: su visión personalísima.

Participantes del proceso

Francisco Morales Hernández, politólogo, político, profesor universitario, Ministro de Trabajo y diputado entre 1966 y 1974.

Fundador de la UNA, miembro de la comisión ad-hoc, fue el padre de la propuesta de revivir Repertorio Americano en la Universidad Nacional. Las reuniones con este destacado hombre público e intelectual permitieron reconstruir, de primera fuente, el contexto de surgimiento y producción de Repertorio Americano como esfuerzo cultural. Es a partir del interés personal del Lic. Morales y de las negociaciones de la Universidad Nacional como institución que acogió la propuesta y la llevó adelante, que se explica el logro de publicar la insigne revista.

Figura 1. Lic. Francisco Morales Hernández



Fuente: archivo del proyecto.

Figura 2. Licda. María Rosa Picado de Bonilla. Codirectora de Repertorio Americano, tercera época



Fuente: archivo del proyecto.

Filóloga, escritora, profesora de literatura en la Universidad de Costa Rica, fue miembro del primer Consejo Universitario de la UNA. En un primer momento, la comisión ad-hoc consideró a esta distinguida intelectual para dirigir la Escuela de Literatura de la UNA, según se desprende del acta número 55. Sin embargo, sería ella la persona en quien se depositaría la tarea de echar a andar nuevamente el Repertorio Americano. Doña María Rosa ocupó el puesto de codirectora de la revista, que compartió con el escritor Isaac Felipe Azofeifa, durante el período en estudio. Su vivencia de cómo fueron aquellos primeros pasos para iniciar y consolidar la publicación de Repertorio Americano es aleccionadora.

Figura 3. Dr. Rolando Mendoza González, miembro del primer consejo de redacción de Repertorio Americano



Fuente: archivo del proyecto.

Fundador de la Escuela de Biología de la Universidad Nacional, donde fungió como director. Con el tiempo también se desempeñó como decano de la Facultad de Tierra y Mar. Biólogo graduado de la Universidad de Costa Rica, contaba desde 1974 con un doctorado por una universidad italiana, donde logró una beca de estudios. Don Rolando fue miembro fundador de la UNA, miembro del primer Consejo Universitario y uno de los organizadores de la Escuela de Biología Marina. Él ofreció sus memorias sobre una época que él mismo cataloga como de mucha carencia económica, pero de gran mística y compromiso.

Figura 4. Máster Julián González Zuñiga



Fuente: archivo del proyecto.

Se integró como parte del equipo académico del Instituto de Estudios Latinoamericanos trabajando estrechamente con la Sra. de Bonilla. Asumió el puesto de secretario de Repertorio Americano en 1979, posición que correspondía a la del editor. La primera persona en desempeñarse como secretaria de la revista fue la Sra. María de los Ángeles Hernández Jirón de Lahmann, quien dejó su puesto en 1978. Para esta actividad no fue posible contactarla, debido a que se trasladó a vivir a Estados Unidos desde ese entonces. El Máster Julián González Zuñiga asumió sus labores editoriales, según los créditos de la edición del año V, número 2, enero-marzo, 1979.

Experiencia objeto de la sistematización

El testimonio de quienes alentaron la idea de volver a publicar Repertorio Americano en la Universidad Nacional en 1974 constituye una historia dentro de la gran historia de la fundación y la construcción del acervo cultural en esta casa de estudios. En este sentido, la experiencia que se quiere sistematizar busca recuperar esos conocimientos y vivencias como parte de la memoria histórica de la UNA, y presupone rescatar parte de esa historia cotidiana, identificadora, del quehacer intelectual que conforma la Universidad.

Objeto de sistematización

La vivencia de los gestores de la re-publicación de Repertorio Americano en 1974, como la primera revista institucional en la UNA.

Eje de sistematización

En tanto la sistematización permite recuperar, ordenar, clarificar e interpretar, el eje de sistematización se concretó en la pregunta: ¿qué vivencias y recuerdos tienen los gestores de la re-publicación de Repertorio Americano en la UNA sobre la importancia de instaurarla como publicación académica especializada en el IDELA? A continuación, se presentan los aportes de personajes decisivos en la tercera salida a la luz de Repertorio Americano, como parte del acervo intelectual de la UNA.

Ahondar en la memoria: recuperar nuestros logros

Si alguna vez llego a tener poder, Costa Rica saldrá una deuda pendiente con América, con don Joaquín.

Francisco Morales Hernández, impulsor de una misión intelectual.

Reconstrucción y organización de lo vivido. Repertorio Americano en la UNA, por qué, me pregunta usted. Bueno, hubo dos razones. La Universidad se fundó el 14 de marzo de 1973. Y fue una de las primeras tareas que yo quise emprender como miembro de la comisión ad-hoc, que la universidad reviviera el Repertorio Americano. Desde mis años en Chile creía que Costa Rica tenía una deuda pendiente con América, con don Joaquín, y esa era, volver a editar Repertorio Americano.

Entonces, me puse en contacto con el Dr. Eugenio García Carrillo. Yo era Ministro de Trabajo, en ese momento. Le pedí una audiencia y lo invité a tomar café al despacho del ministro. Le dije: "Mire, doctor, estamos en este proyecto de crear una universidad y Don Lalo Gámez, el Padre Benjamín Núñez, Isaac Felipe Azofeifa, Rose Marie Karspinski, Francisco Antonio Pacheco, Roberto Murillo y yo, creemos que esa universidad, nace en Heredia y nace formándose, constituyéndose con las Normales Superiores y nace en la vieja Normal de Heredia, donde estuvieron los cuatro grandes intelectuales nuestros, Gagini, Brenes Mesén, García Monge y Omar Dengo, y que en esa tierra abonada por los González Flores, don Alfredo, el Presidente transformador, y su hermano, gran educador, Luis Felipe, con alumnos de Omar, y con alumnos de esos cuatro pensadores como el mismo Ministro de Educación, Lalo Gámez, como Luisa González, Adela Ferreto, Emma Gamboa, como Corina Rodríguez, como León Pacheco, que viven y con quienes hemos conversado esta idea de crear la universidad, nos parece que está comprometida a publicar el Repertorio Americano, como órgano oficial de la Universidad Nacional".

Y eso impresionó mucho al Doctor y dijo: "Pues créame, Señor ministro, que es una sorpresa gratisima para mí.

El Dr. García Carrillo siempre se dedicó a cultivar y a exaltar la figura de su padre, tiene varios libros escritos, igual que Luis Ferrero, quien fue otro discípulo y propagadores de la luz de García Monge. Ya en varios libros el Dr. García Carrillo me había citado a mí. Me cita por ejemplo con el discurso que yo hice en diciembre de ese año, hace 40 años, en la Sala Magna de la antigua Normal.

Yo pronuncié un discurso en la Inauguración del Instituto del Trabajo donde hago mención que la celebración del 1 de mayo de 1913, por primera vez en Costa Rica fue a iniciativa de Carmen Lyra, de García Monge y de Omar Dengo. Un discurso que se publicó luego en Repertorio. Y en ese discurso yo menciono que el gran ideólogo de aquel acontecimiento fue García Monge y que yo me atrevo a pensar así porque la redacción de principios, el llamado, la convocatoria, es de un estilo literario típico de García Monge, que tenía una emoción latinoamericana muy grande, por eso me parecía que había sido redactado por García Monge.

El Doctor ya conocía ese documento y me entregó un libro en ese momento. Él ya me conocía y sabía que yo citaba con admiración a su padre. Entonces le dije: Mire Doctor, le quiero ofrecer a usted que nos acepte ser recibido en la comisión ad-hoc de organización de la universidad para hablar de esto y que nos acepte algo que es realmente importante: la donación de los derechos intelectuales y de autor

del nombre Repertorio Americano y, de ser posible, de la colección de Repertorio Americano que usted conserva, para que sea depositaria de la Universidad.

De esa conversación a la siguiente, yo seguí conversando con Julieta Pinto, Carmen Naranjo, Alfonso Chase e Isaac Felipe Azofeifa, por supuesto y la Sra. de Bonilla. Recuerdo que Alfonso Chase decía que a él le preocupaba pretender volver a editar el Repertorio Americano que había sido una obra personalísima, como de artesano, de García Monge, donde él era el de todo, el distribuidor, el editor, el corrector, en fin, todo. Le parecía difícil reproducir esa hazaña. Entonces don Isaac y el Padre Núñez hablaban de que América Latina era diferente a la de García Monge y al mundo nuestro del año 70. Entonces yo participaba de esa idea.

Yo había podido conocer, estando en Chile, porque trabajaba con la Fundación Friedrich Ebert, de la Social Democracia Alemana, en Santiago, como asistente del director para América Latina, Latinoamérica y a los grandes pensadores, las grandes luces del continente: Paz Estensoro, Juan Bosh, Betancourt, Haya, en fin, grandes pensadores. Tuve oportunidad de viajar por América Latina y conocer desde Alaska hasta la Patagonia. Yo le dije a Chase: "No Alfonso. Esto no puede ser obra de una persona, tiene que ser obra de un instituto, un instituto de estudios latinoamericanos, in-ter-disciplinario, donde estén sociólogos, literatos, pintores, economistas, los políticos, los historiadores, los filósofos, los antropólogos. Tiene que ser un instituto y ese instituto tiene que ser el responsable, el depositario y el encargado de la publicación". ¡Y a publicarlo se ha dicho, que la Universidad Nacional debe hacerlo! Así fue como el Repertorio arrancó.

Lo tengo documentado en fotos, por ejemplo, cuando recibimos en la comisión ad-hoc al Dr. García Carrillo, hijo del Maestro García Monge. La fotografía nos muestra la distinguida participación del Dr. García Carrillo, de la Licda. Rose Marie Karpinski, de Oscar Arias, entonces Ministro de Planificación, de Francisco Antonio Pacheco, Roberto Murillo, Rodrigo Zeledón, el Presbítero Núñez, don Lalo Gámez y yo. La ocasión: el recibimiento del Doctor García Carrillo, en la Sala de Sesiones, a quien acogimos con toda solemnidad, para dejar simbólicamente asentado el proyecto de publicar Repertorio Americano como honra a la memoria de su padre, como parte del horizonte cultural al que aspiraba la universidad necesaria. Puede comprobarse la profunda emoción del Dr. García Carrillo.

Ese es el origen de Repertorio en la UNA. Debemos seguir conversando después, más a profundidad, sobre esto. Es importante para el momento en que estamos, a 40 años de celebrar el nacimiento de la universidad necesaria.

Vino otra etapa que era decidir quién debía ser el director. Y obviamente el director era don Isaac Felipe, pues en las conversaciones nuestras en Chile yo le decía a él, quien entonces era embajador nuestro allá, que si yo llegaba a tener poder político en Costa Rica yo iba a ver que el gobierno de Costa Rica vuelva a editar el Repertorio Americano, para cumplir la deuda que se tenía con García Monge y que una misión de intelectuales viajaría por América diciendo que Costa Rica volvería a publicar el Repertorio.

De manera que la dirección recayó en don Isaac y en la Sra. de Bonilla. ¿Por qué la Sra. de Bonilla? Bueno, porque ella venía en conversaciones con nosotros y era una académica y una intelectual muy distinguida. Pero además yo le tenía, y le tengo, una gran admiración y un gran afecto, porque gracias a su esposo, don Abelardo Bonilla, que publicó la Historia de la literatura costarricense, libro que llegó a mi colegio, el Colegio León Cortés Castro, de Grecia, en el año 1957, tuve contacto con el pensamiento literario costarricense. Era un precioso libro, con sus dos tomos. Y yo, tan joven, me apasioné con ellos. Aún los conservo. Con ellos profundicé qué era la literatura costarricense al leer sobre García Monge y El Moto. Yo tenía el conocimiento y la admiración hacia don Joaquín y su obra, hacia la literatura costarricense y que surgió por el libro de don Abelardo, una obra extraordinaria.

Años después, en 1960, como estudiante universitario, conocí a don Abelardo y a doña María Rosa, en la Universidad de Costa Rica. Don Abelardo, con Enrique Macaya, era el padre de los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica.

Aquella era una época en que el café de la Universidad, en Ciencias y Letras, reunía lo más selecto del profesorado. Era extraordinario estar allí, como simple estudiante tomándose un café y a la par ver a don Isaac Felipe Azofeifa, a don Abelardo Bonilla, al Rector Rodrigo Facio, a don Carlos Monge... Era muy hermoso, porque realmente en ese momento había una verdadera elite intelectual universitaria. Con profesores como Salvador Aguado y otros profesores europeos, que habían venido a trabajar en los Estudios Generales.

Por eso yo creí que la persona indicadísima para el proyecto de edición del Repertorio en la Universidad Nacional era don Isaac Felipe Azofeifa, el poeta y gran humanista. Recuerdo que él se me acercó y me dijo que, en su juicio, indiscutiblemente la directora para esa gran misión cultural e intelectual debía ser doña María Rosa Picado. Sus palabras fueron claras: "Mirá, Chico, a mí me parece que doña María Rosa debe ser la directora. Si ella me acompaña, entonces yo me asumiré tranquilo tan impostergable misión". Por eso surgió la figura de los codirectores. Por eso ellos dos se coordinaron con lo delicado de este proceso, como codirectores. Con

ambos intelectuales, de tan grande talla, con una sinceridad y una humildad hacia el nombre de la revista y hacia el proyecto que englobaba, ambos metieron el hombro al Repertorio los cinco primeros años que se publicó en la UNA.

Luego de que el Dr. García Carillo aceptara que la nueva universidad volviera a publicar el Repertorio, hubo que hacer los trámites de índole legal para el traspaso del derecho de uso de nombre. Todo esto fue en honor a la gran obra de García Monge, de su herencia educativa, desarrollada en la Escuela Normal, en Heredia, por eso de alguna forma Repertorio Americano regresaba a esta ciudad de maestros.

Yo me sentí complacido. Se estaba haciendo historia, pues el país saldaba una deuda con García Monge quien puso al país a la vanguardia de las discusiones literarias y políticas de una época en todo el continente.

El Dr. García Carillo fue magnánimo, como digno hijo de su padre. Pero hubo investigación, hubo propuesta, hubo negociación. Antes de que se me encomendara el alto honor de contactar con el Dr. Eugenio García Carrillo para esta iniciativa, se valoraron diversas opciones, todas ellas con un costo importante para el erario de la nueva universidad. Pero el compromiso del Dr. García Carrillo fue decisivo hacia la UNA. Por eso yo declaré a los miembros de la comisión ad-hoc organizadora de la UNA que mis honorarios en creación de la Universidad se circunscribían a que ella volviera a publicar el Repertorio Americano. Así yo me daba por servido. Esto debe estar en las actas de las sesiones. Esos son mis honorarios y me siento orgulloso por ello. Fue mi aporte.

Ahora, lo interesante es preguntarse, ¿por qué la UNA y no la UCR fue la que volvió a publicar Repertorio Americano? ¿Por qué, si había tantas mentes lúcidas reclamando la necesidad de una publicación cultural de similar prestigio, echando de menos el papel insigne de García Monge en el ámbito de la edición, de la cultura y en el horizonte político y educativo de Nuestra América? Es algo que tendríamos que discutir porque sitúa a la Universidad Nacional en el ámbito internacional de la época.

**“Algo más amplio, más continental”:
una revista de la Universidad
Necesaria para la América Latina.**

Ya que hablamos de los 40 años de la Universidad, guardo en mis haberes preciados la única foto de la comisión ad-hoc donde estamos todos. Usted sabe lo difícil sobre todo cuando hay ministros en una comisión que todos coincidan, pero en la sesión para discutir sobre la iniciativa que me encomendaron para volver a publicar

Repertorio Americano, hubo un momento especial de confluencia. Estuvieron allí el Padre Núñez, don Lalo Gámez, Enrique Góngora, el matemático; Guillermo Malavassi, Alfio Piva, Francisco Antonio Pacheco, Francisco Quesada, que fue el último director de la Normal; Chéster Zelaya, primer director del IDELA; Quince Duncan, presidente de la Federación de Estudiantes; Rosemary Karspinski y Roberto Murillo; el filósofo, Rodrigo Zeledón, el arquitecto Villalobos y aquí está don Oscar Arias.

Esta universidad nacía en tierra de los González Flores, don Alfredo, el presidente reformador, y su hermano, el pedagogo, Luis Felipe. Fue una universidad que nacía de la Escuela Normal. Esa Escuela Normal era de gran excelencia, muy de avanzada, muy anti-oligárquica y antiimperialista, es decir, nacionalista.

Cuando inauguré, en diciembre de 1973, el IESTRA, Instituto de Estudios del Trabajo, en la vieja Normal, en esas paredes estaban las fotos de los González Flores, de Omar Dengo, era un espacio realmente solemne. Había concurrencia de intelectuales valiosísimos, por su compromiso social y por su talante: el Dr. Mauro Murillo, Álvaro Vindas, como invitado, era el presidente de la Caja del Seguro Social, Corina Rodríguez, León Pacheco, Emma Gamboa, y Luisa González, maestras e intelectuales descolantes, fueron invitados a esa sesión. En mi discurso yo exaltaba aquel compromiso nuestro con la clase trabajadora.

¿Cuál era la Costa Rica de cuando creamos la universidad? La década 1960-70 es una época muy importante en el mundo. Acuérdense que se inicia en el 57 la era espacial, cuando la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas coloca en el espacio al primer hombre, a Yuri Gagarin, y a la perrita Laika.

Diez años después, en 1967, Estados Unidos logra la hazaña, monumental a mi juicio, de poner el primer ser humano en la luna. Yo viví toda esa hazaña, aquella mañana, con la televisión borrosa, como se veía en ese entonces, viví ese acontecimiento: la primera vez que el ser humano, haciendo acopio de la tecnología y los conocimientos, era capaz de vencer las leyes de la gravedad, salir de la tierra y emprender la aventura del espacio. Todas las hazañas hasta ese julio se habían hecho en el planeta Tierra, pero esa era la primera vez que el ser humano echaba vuelo. Acá, en la tierra, vivíamos grandes acontecimientos: la Guerra Fría atizaba, en Estados Unidos habían muerto Kennedy y Martin Luther King, se vivía la guerra por los derechos civiles, y en América Latina, el Ché Guevara y la guerrilla avanzaban en todos nuestros países.

Todo esto influía mucho en el contexto de nuestros países y de lo que pasaba y de lo que se pensaba. Ya se habían dado las grandes rebeliones estudiantiles, la de París, de 1968 cuando los estudiantes pintaban las paredes de la vieja Sorbona

con esa frase tan linda: seamos realistas, pidamos lo imposible; o en Berkeley, o en Massachussetts, o en México, con la terrible matanza de Tlatelolco, una cosa de las más horribles en la historia de América. Todo eso influía y eran los retumbos, en América Latina, en el mundo y en Costa Rica.

En América Latina tenemos todo lo que ocurría en Medellín. El Concilio Vaticano II, el concepto del “aggiornamiento”, el Papa Bueno, Juan XXIII, la Encíclica Mater et Magistra y la Conferencia del Episcopado Latinoamericano de 1968, en Medellín, de donde salió un documento revolucionario, principio de la teología de la liberación, de una iglesia comprometida con la clase pobre, con la reforma agraria, con un cierto sentido anticapitalista, y el pensamiento y la praxis de Helder Camera, en Brasil, y Gustavo Gutiérrez, en Perú.

De hecho, cuando yo me fui a Chile, el Padre Núñez me dio una recomendación para Gustavo Gutiérrez, en Lima. Cuando llegué a la oficina de Gutiérrez --yo era muy joven, tendría 23 años-- me dijo: “mire, muchachito, venga para que usted vea lo que tengo de Benjamín” y sacó un ejemplar de la revista Combate, que publicaba Luis Alberto Monge, con un artículo del Padre Núñez sobre la función social de la religión y que es, para mí, uno de los documentos doctrinarios más vigorosos dentro del esquema del pensamiento social de la iglesia. Gutiérrez lo tenía subrayado y dijo: “mire lo que ha influido en mí Benjamín”.

Pero aquí, hay que recordar y hacer memoria: Marybel, por ejemplo, usted, que inicia en este proceso de investigación y recopilación, es importante tener claro compañeros, ¿qué pasaba en Costa Rica?

Recuerdo que yo llegué en mayo de 1968 a La Catalina, a fundar CEDAL, Centro de Estudios de América Latina, el secretario era Luis Alberto Monge y yo era el presidente. Entonces se dio en Liberación tres cosas muy importantes: uno la carta ideológica de la juventud liberacionista de marzo del 68, donde nos declaramos socialistas porque para que la democracia se diera vigorosa, tenía que darse en el socialismo. Tenía un sentido no capitalista, vea lo que le estoy diciendo, hay que leer la Carta, mucho de lo que hay ahí es redacción mía. Recuerde que yo venía de Chile con un cierto sentido de lo que después fue el sector de economía laboral.

El segundo documento que termina por sacudir al país es el Manifiesto de Patio de Agua. El padre Benjamín Núñez lo lideró. Todos los sábados en su casa, en el 69, nos reuníamos, reflexionábamos, discutíamos. Quién diría que cuatro años después el Pbro. Núñez iba a ser el rector de la UNA. La historia tiene una dinámica, una lógica propia inexorable que usted no puede alterar. Con estos dos documentos y producto de eso, el partido se reacomoda. Fíjese que estela de luces, es toda la

intelectualidad, porque en el Manifiesto de Patio de Agua está Luis Alberto Monge, Fernando Volio y Rodrigo Carazo, estoy yo, está Berrocal, León Pacheco, en fin, toda la intelectualidad del partido... y Daniel Oduber, que era la figura natural para ser el candidato del 1970 a quien se le consideraba --y lo era-- el político-intelectual, el estadista, con conocimiento de cuatro idiomas, con posgrado en la Sorbona y en McGill, en Canadá. Él había perdido las elecciones del 66, él era el candidato para esa elección, pero a él se le consideraba progresista y todo el mundo estaba con él. Oscar Arias, que estaba en Londres, haciendo su doctorado. Fijense qué interesante.

Es en este ambiente, compañeros, donde hay que ubicar la idea de la "universidad necesaria" y que recorrerá toda América, con los teóricos de la teoría de la dependencia, con la filosofía y la teología de la liberación, con Darcy Riveiro y Paulo Freire. ¿Me entienden la idea? Es algo mucho más amplio, más continental, más latinoamericano.

Por eso es importante y por eso es invaluable. Por eso es necesaria la defensa de la universidad, alimentada directamente de la realidad nacional y a la vez transformándola y por eso, creo yo, hay que comprender la importancia y el alcance de Repertorio Americano en la UNA.

Había un ideal, y aquí se concretaba ese ideal, el de la Universidad Necesaria, popular, trabajadora, de planificadores y promotores sociales, en consonancia con los planes de desarrollo del país, aunque esto yo entiendo que es parte de otra discusión, que tendremos que tener en otro momento. Por lo pronto, yo lanzo a ustedes la provocación, o como quien dice, les dejo la inquietud.

Sé poco y sé todo de Repertorio Americano.

Licda. María Rosa de Bonilla

¿Qué cómo se gesta la Tercera salida de Repertorio Americano en el proyecto educativo y político en la UNA y que quiénes fueron los impulsores de esa idea de volver a sacar a la luz el Repertorio Americano, pero como revista universitaria? Bueno, pues, yo sé poco y sé todo del nacimiento de Repertorio Americano.

Yo trabajaba en la Universidad Nacional, pues el padre Núñez, desde que se fundó la UNA, hablaba del Repertorio. Siempre se abría el espacio para las conversaciones. Se hablaba al respecto, se dejaba de hablar un tiempo y luego se volvía a la idea. Había inquietud y así poco a poco se aunaron las opiniones y los intereses sobre el Repertorio del propio Reverendo Núñez, de Eugenio García Carrillo, como heredero de Don Joaquín, y de Francisco Morales, muy cerca los tres.

Figura 5. Primer ejemplar de Repertorio Americano, de 1974, publicado bajo la codirección de la Licda. María Rosa de Bonilla



Fuente: Acervo del IDELA.

Figura 6. Editorial de Repertorio Americano, escrito por Isaac Felipe Azofeifa como tributo a los intelectuales latinoamericanos fallecidos entre 1973 y 1974



Fuente: Archivo del IDELA.

Así se fue hablando más seriamente del interés de publicarlo en la Universidad y sin tener ni un centavo para hacerlo, sin estar en presupuesto ni nada, el Padre y Francisco hablaron con Eugenio. Y Eugenio muy generosamente le cedió los derechos a la Universidad Nacional.

Hay una carta, que tiene que estar en los archivos, donde Eugenio cede los derechos a la Universidad Nacional. No recibe ni un centavo de los derechos, solo creo que puso una condición, que si sus hijos necesitaban estudiar y el sitio era la Universidad Nacional pues que acordaran que el Repertorio Americano, había sido de su abuelo y que había sido cedido a la UNA.

Figura 7. Página de créditos de la primera edición de Repertorio Americano publicada por la UNA



Fuente: archivos del IDELA.

Y ahí empezó la lucha por Repertorio porque no le ponían seriedad, porque no le estimaban, porque no le conocían. Esa era la verdad. Había que rastrear lo que había hecho don Joaquín, que es un trabajo valiosísimo. A nivel de todo Latinoamérica él tenía mucha comunicación con los intelectuales de Latinoamérica y era muy asequible y recibía a todos los pensadores. En una oportunidad dijo uno de los grandes de la literatura de Latinoamérica, que para conocer Costa Rica había que conocer primero a don Joaquín.

Emprendimos la carrera por Repertorio Americano. Inició en la UNA con muchas estrecheces. Entonces a veces se atrasaba. Incluso hubo algunos malentendidos con Repertorio, que era el trabajito que a nosotros nos gustaba porque era la revista de don Joaquín. Realmente luchamos mucho al comienzo en ese sentido.

Tampoco había dinero para él y nunca se cobró nada en Repertorio a quienes se publicaba en él. Todas las colaboraciones eran gratuitas. Y así se les explicó. Ese es el otro atractivo que tienen ahora algunas revistas, pagan muy bien los artículos a sus autores y no hay que pedirselos dos veces. En Repertorio no: había que hacerlo todo. Más bien, además de enviar el artículo, había que ver si podían ayudar a Repertorio, pero nos fue muy bien.

Yo estuve once años en Repertorio. La lista de colaboradores era de alto nivel. Las colaboraciones se lograban por conocimiento personal. Era una conversación personal. Algunas colaboraciones se pedían por carta. Respetábamos los intereses que tenía cada cual, nunca juzgamos con un juicio severo, ni con prejuicio las colaboraciones, siempre se recibían gratuitamente y se publicaban gratuitamente. No sé si ahora Repertorio recoge algún dinero por suscripciones.

Nuestra perspectiva era que con el canje logramos la retribución, porque es canje con instituciones académicas. Yo recuerdo que le dije al Padre: yo le hago para el Repertorio todo: desde barrerle el local, abrir la puerta y cerrarla en la noche, pero de la distribución nada. Yo tengo la experiencia, por los libros de Abelardo, por los libros de la Editorial Costa Rica, donde trabajé también con mucho gusto, de lo complicado que puede resultar la distribución y la venta. Trabajé con mucho gusto con Repertorio, y por varios años, también con la Editorial Costa Rica, cuando la inauguró Lilia Ramos, brillante, trabajadora y estudiosa, gran conocedora de ese mundo literario. Las colaboraciones para Repertorio casi que siempre las pedíamos nosotros y de ahí se fue haciendo como un manejo de colaboradores gratuitos y se los publicaba, fueran de la ideología que fueran.

Era un trabajo arduo y meticuloso. Se corregían las pruebas y se corregía también el artículo en la corrección de pruebas de la imprenta. No sé cómo trabajarán ustedes hoy, porque ha crecido el movimiento de Repertorio. Ahora tiene oficina y biblioteca, son mundos muy diferentes, en particular en cuanto a la distribución.

Yo creo que tenemos que buscar a la gente que le interese Repertorio y al mismo tiempo es necesario darlo a conocer, no solo evangelizar, sino conocer el evangelio, es conocer la obra de don Joaquín y es saber cómo publicar, son las dos cosas a la vez. Eso ya demanda el trabajo de una persona dedicada solo a eso. Más la distribución y ligado con la distribución, la colaboración de calidad, abierta, gratuita.

En Repertorio se les decía a quienes enviaban manuscritos: “usted tiene el espacio para publicar”. Repertorio era amplio. Recuerden que publicar en el Repertorio de don Joaquín era un honor, un reconocimiento, por eso hay

que retomarlo, trabajarlo y poner gente que le dé, de nuevo, ese aprecio y ese compromiso.

En nuestro tiempo el Repertorio funcionaba seguramente en la biblioteca de Julián, en su casa, en la biblioteca mía, en la biblioteca de la Universidad... pero la sede de Repertorio fue siempre la sede del IDELA. No se entienden el uno sin el otro.

Yo nunca me he alejado de la enseñanza y estando en la docencia, me llegó Repertorio. Isaac Felipe estaba en la UCR y en la UNA, yo estaba en la Escuela de Literatura y barajando nombres entre la Escuela de Literatura y la UNA con Chéster Zelaya y Celedonio Ramírez, todos éramos amigos, todos nos conocíamos, alguien, no sé sinceramente quién, sugirió mi nombre. Y ahí llegué.

Recuerdo también haber participado en la redacción del Estatuto Orgánico de la UNA. La Escuela de Sociología estaba iniciando, con gran fuerza. Allí estaba Miguel Gutiérrez-Saxe. Ellos tuvieron mucho trabajo. Fue la vieja guardia de la Universidad Nacional: el Padre [Núñez], Francisco Gutiérrez, Francisco Quesada, Julieta Pinto, que era directora de la escuela de literatura y participaba en el consejo de redacción de Repertorio, todos apoyaron la idea de don Chico Morales y las gestiones con Eugenio García.

La revista tuvo siempre un peso literario. Esa es la herencia de don Joaquín. Cuando se piensa en la revista, siempre se relaciona con lo literario, porque era una revista literaria. Todos los maestros de la literatura y los nuevos valores que iban surgiendo en América, no solo en Costa Rica, pasaron por Repertorio.

Chéster Zelaya tuvo una participación muy importante porque él siendo director del IDELA «piensen que Repertorio era como un huerfanito que estaba empezando a caminar» le dio cabida en el IDELA y luchó por Repertorio para que se quedara en el IDELA. El papel de Chéster fue darle acogida, darle un lugar. Nunca pensaron ubicarlo en otro sitio, era en el IDELA, aunque la revista tenía antecedentes más literarios que históricos.

En la Universidad Nacional, creo que Repertorio es la primera revista, pero no me atrevería a afirmarlo. La comunidad universitaria recibió Repertorio como una revista más que salió, pero de inmediato todas las personas empezaron a hablar de él y a hablar de don Joaquín, insisto.

Ese primer número de Repertorio dedicado a don Joaquín, se hizo para “pedirle permiso” para sacar de nuevo Repertorio... eso fue lo que hicimos entonces. Don Joaquín es el padre, sin discusión, de Repertorio Americano.

Yo siempre consideré que el IDELA debía desarrollar un poco más los vínculos que tiene a nivel latinoamericano. Es al que le corresponde. No es el IDELA un recinto para saber y escoger cómo anda el mundo en Latinoamérica, tiene que ser parte activa del mundo cultural latinoamericano. El IDELA debería ser la batuta. El horizonte se le abriría en muchos campos y eso sería material de primera para Repertorio Americano. Un instituto siempre es el sumum de lo que se ha hecho, de lo que se investigado, el instituto está en la cúpula. No se logró. La idea existía, Chéster Zelaya mantenía la idea y la promovía y el Padre también, porque el instituto es lo máximo, recoge todo lo que hacen los individuos y las escuelas, pero el Instituto se quedó ahí... el instituto es interdisciplinario y suprasumativo, es más que la suma de sus partes. Las investigaciones más serias salen de los institutos en las universidades más desarrolladas. Ese es un punto que podrían tomar ustedes para desarrollarlo, darle al IDELA la idea de un instituto superior de todo lo que se hace y se investiga en América Latina, así lo dice el nombre del Instituto.

En ese tercer período de Repertorio Americano la bandera podría ser esa, convertir al IDELA, ponerlo en línea de la investigación internacional y que su voz sea el Repertorio”.

Todo provocaba a hacer cosas.

Rolando Mendoza.

Reunidos bajo la dirección de doña María Rosa en época de forja, creación y sueños.

¡Chico Morales: un hombre entusiasta! Don Chico, doña María Rosa, el Padre Núñez fueron los grandes impulsores del Repertorio. La idea era recobrar la memoria de Repertorio y la figura de don Joaquín, su paso por Heredia, la Normal. El IDELA fue el lugar donde se pensó que debía revivirse el Repertorio. Todo era un acicate, un estímulo para lograr esos esfuerzos tan importantes. Como les

Figura 8. Editorial de Repertorio Americano, escrito por Isaac Felipe Azofeifa como tributo a los intelectuales latinoamericanos fallecidos entre 1973 y 1974



Fuente: Archivo del IDELA.

dije anteriormente, todo ayudaba, todo provocaba a hacer cosas, era un lugar de estímulo permanente; en Química hablaríamos de encimas catalizadoras. Sí, había gran entusiasmo. En medio de la pobreza y de las dificultades había también posibilidades de decirle a la gente y a los jóvenes: ¡consígase una beca y váyase a estudiar! Había posibilidades para hacer eso. Freddy Pacheco, recuerdo, logró ir a estudiar afuera. De pronto decíamos fulanito está estudiando en París, veamos a ver cómo podemos hacer para traerlo y ponerlo a trabajar con nosotros y así hacíamos el contacto y se venía. No había tanta burocracia, se lograban las cosas en forma expedita, casi siempre todo salía bien, alguna cosa nos salió torcida por defectos del ser humano, pero en general todo nos salía bien.

Yo creo que el Padre Núñez me llamó para formar parte del consejo de redacción de Repertorio. Yo le caí bien, lo había conocido allá en la UCR. Él ocupaba la cátedra de sociología, yo estaba en la cátedra de biología y tenía su oficina cercana a la mía. Yo lo veía y lo saludaba y cuando él se vino a la UNA yo vine a visitarlo. En la UCR yo tenía tiempo parcial y sabía que se estaba necesitando gente en Heredia, biólogos. Los colegas que ya estaban afianzados en la UCR no sentían tan fuertes el reto de venir a formar filas en una universidad que apenas estaba formándose, estaba apenas en pañales.

En cierto sentido por necesidad de un trabajo estable, entonces me moví con más agilidad y pregunté y averigüé para formarme mejor mis expectativas. Yo ya había trabajado seis años en la Universidad de Nicaragua, había acumulado experiencia académica y experiencia administrativa y me atreví y hablé con el Padre. Él confió en mí y fui el primer director del departamento de biología. Aún no había escuela.

Después de algún tiempo el Padre también me tomó en cuenta para que fuera parte del primer consejo universitario y ahí fue donde conocí de cerca a doña María Rosa. Ella estaba colaborando con la forja de la universidad. Ese era el ambiente, un ambiente muy pequeño, y nos tocaba a todos hacer de todo y a alguien se le ocurrió, no sé a quién, que yo podía colaborar con Repertorio Americano y también con la Editorial Costa Rica como representante de la Universidad Nacional, en la época de don Beto Cañas.

Fíjense: entonces todos cabíamos en todo, había mucha interdisciplinariedad, mucho contacto personal, muchas reuniones para conversar sobre cómo lograr la universidad necesaria. Por eso también me tocó formar parte en las giras de campo que se hacía con el programa de planificación y promoción social, con Miguel Sobrado. Fui a La Vaca y la Vaquita, fui al Silencio, en Quepos, con ellos,

acompañándolos con el grupo de Relaciones Internacionales. También hicimos gira a Panamá, imagínense, con una invitación que hizo Omar Torrijos. Calcé zapatos diferentes y eran procesos muy, muy interesantes. Uno podía aprender de todos y dar su aporte, un poquito, en muchos tipos diferentes de espacios y emprendimientos.

Tuve suerte de ser becado por el gobierno italiano, allí viví siete años allí pude absorber la cultura europea, vivirla en las calles, de primera mano, ver los monumentos etruscos antes del imperio romano, las grandes obras del renacimiento, de la modernidad, visitar museos, ver teatro como las sesiones de teatro en Milán, viendo a Pirandello, en la Scala de Milán. Imagínense, fui como una esponja, si era un muchacho de 19 años viviendo todo eso. Además de la Biología, que entonces era una formación más holista, mis años doctorales me dieron una visión de mundo menos provinciana. Cuando llegué a Costa Rica, con toda la ilusión del joven que regresa a Costa Rica, en la UCR me dijeron que no tenían presupuesto para contratarme. Y yo me la creí porque no tenía experiencia de cómo eran las cosas, entonces surgió la posibilidad de ir a Nicaragua a ver la posibilidad de un trabajo y efectivamente hablé con Tunnermann. Había muy buen terreno, iba por un año y me quedé por casi siete años y levanté con otras personas la escuela de Biología allá. A mí me tocó ser pionero, tenías 26 años.

Al cabo de siete años la situación en Nicaragua era tensa, el movimiento sandinista y la revolución en ciernes, se vino el terremoto del 72, y dijimos es hora de regresar a Costa Rica. En marzo del 73 tuve una plaza en la Escuela Normal Superior. Mi primera acción de personal es de la Escuela Normal Superior, al final del 73 comienza la Universidad Nacional y entonces empiezo a formar parte de la UNA, pero primero fui empleado, profesor, de la Normal Superior. Estuve en el Departamento de Ciencias.

Tampoco casi nadie hablaba de ecología ni de equilibrio del ambiente. Pero a mí me dieron espacio en una revista como Repertorio Americano para publicar algo que no era de literatura. Ese era el espíritu de Repertorio.

Debemos recordar que todos nos reuníamos bajo la dirección de doña María Rosa y entonces teníamos que estar leyendo los artículos de los colaboradores. Era un proceso inicial que apenas despuntaba, pero doña María Rosa fue quien jugó un papel vital en consolidar la revista porque ella tenía los contactos, los conocimientos. Ella traía las propuestas y entre todos las analizábamos. Ella escribía a sus contactos y presentaba la revista. No era tan difícil la escogencia porque ya había una preselección de las personas que se movían en el campo literario y

cultural, de escritores que pedían las colaboraciones que luego nos llegaban. No recuerdo con qué frecuencia nos reuníamos.

Cierto que Don Isaac Felipe Azofeifa era codirector de Repertorio Americano también. Pero él estaba más como director de la Escuela de Estudios Generales en la UCR y doña María Rosa estaba en la UNA. A mí lo que me gustaría rescatar el trabajo de hormiguita de doña María Rosa: ella trabajaba insistentemente, persistentemente, tenazmente para buscar, día tras día, no solo material para completar la edición, sino también resolver todo lo relacionado con los gastos de la revista. Es que la revista se iba sacando un poco como se hace en la economía doméstica: buscando para el gasto, porque yo recuerde no había disposiciones presupuestarias específicas. Cuando ya se consolidó la publicación se empezó a destacar algo del presupuesto para Repertorio, pero al inicio no.

Yo no diría que el trabajo era algo improvisado, pero sí poco planificado porque tampoco había de dónde. La Universidad ya se había pensado, era la universidad pedagógica de don Lalo Gámez y se concretó como Universidad Nacional. Se había pensado mucho en ella, pero sí no era secreto que había limitación de dinero. Era un espacio para crear, donde el Padre Núñez y los decanos apoyaban cuando había una idea, con fundamentación, y las cosas prosperaban con mucho esfuerzo por las carencias, pero se alentaban las ideas. Había esfuerzo, tenacidad y creatividad e incluso algunos bienes materiales como escritorios y máquinas de escribir eran aportados por los mismos profesores. Espacios pequeños, incómodos a veces, pero donde se trabajaba con felicidad. Fue época de forja, de creación, de espacios para soñar.

En aquellos momentos se pensó que precisamente esa era la inversión y esa era la gratificación. Que lo importante para Repertorio y para la UNA era la relación con otras publicaciones y no tanto la generación de fondos. Pero ahora ya hay presupuesto para personal profesional y Repertorio como proyecto está adscrito a una unidad académica. Pues qué bueno en que haya pensado en una funcionaria como usted, por eso me alegra escuchar que hay buen ambiente para Repertorio Americano, que don Chico sigue pendiente de la Revista, y qué generoso Julián González de mantenerse con tiempo ad-honorem ligado a Repertorio... dicen que recordar es vivir... ¿Hay condiciones físicas para el Repertorio Americano? ¿Está controlada la humedad, la temperatura? (Discutimos que, según la valoración del funcionario de Registro Nacional, el Repertorio está en buen estado y en condiciones aceptables, pero que no contamos con esas regulaciones especiales, a pesar de nuestra lucha dentro del IDELA por lograr mejoras para la colección

antigua. Presento cuáles han sido los esfuerzos del Programa para que Repertorio se incluya en Memoria del Mundo, de la UNESCO, y también se comenta sobre el proyecto de la Prof. Margarita Rojas en la Escuela de Literatura, para digitalizar la colección completa).

¿Y qué le parece a usted, Marybel, Repertorio debe proseguir en el IDELA o buscársele otro espacio? (Le indico que creo, junto con Julián y otros académicos de trayectoria en el Instituto, que Repertorio debe seguir en el IDELA, con condiciones mejoradas).

Sí, ¿verdad? Debe estar donde se le quiera. (Le comento que tanto Julián González como yo creemos que hubo un mandato, que hay un compromiso y que se debe honrar este compromiso, pues Repertorio fue gestionado para estar en el IDELA y para hacerlo circular como revista universitaria).

Considero, Marybel y compañeros, que debería haber un poco más de compromiso de algunas las autoridades de la UNA, facilitando espacio a más difusión e investigación y a la preservación. Es importante que haya apoyo de las autoridades. Repertorio es una carta de presentación de la Universidad. Cuando hay visitas internacionales es importante presentarle las publicaciones de la Universidad, qué se tiene. ¿Otras revistas, fundadas aparte de Repertorio en el 74? No he escuchado de ninguna otra en esos tiempos. La de la Escuela de Geografía se formó poquito después. No tengo ningún dato de publicación antes que Repertorio. Yo estuve cerca de la Escuela de Geografía y participé en la forja de la Escuela de de Ciencias Ambientales y por eso no recuerdo ninguna revista de Geografía en aquel entonces, pero bueno, la memoria el lábil, ha pasado mucho tiempo, pero no recuerdo ninguna.

Creo que en el pequeño círculo académico e intelectual donde nos movíamos se recibió Repertorio Americano con alegría y con entusiasmo, pero la distribución no era fácil, así sucede con las publicaciones cuando inician. No podría decir qué pensó la comunidad universitaria ampliada, pero sí el pequeño círculo que tenía contacto directo, con entusiasmo y con respeto por el esfuerzo que se hacía, porque sí se reconoció ese esfuerzo preliminar. Imagino, es especulación mía, que la salida de Repertorio abrió espacio para que otros también crearan sus publicaciones. Creo que sirvió de inspiración como un hito importante para abrir espacio a otras publicaciones y decir, por qué no, nosotros también publicamos una revista. Doña María Rosa... ella dio su trabajo y su energía... cómo vuela el tiempo, cómo pasa la vida...

Probablemente lo que voy a decir tiene que ver de nuevo con lo que dije al inicio, yo me sentía emocionado de ver el sueño realizado, el sueño del padre Núñez, por quien siento un gran respeto y cariño también. Imagínense qué gratificante para un muchacho de 26 años, sentir el estímulo de una persona adulta, de un hombre como el Padre, confiando en uno, creyendo en uno, esa fue una lección de vida. ¡Repertorio debe seguir! Yo les deseo éxito en esta tarea creativa. Y repito la palabra con que iniciábamos estas conversaciones: "poesía", que siga siendo un espacio de sentir y un espacio para crear. Gracias por el hermoso regalo que nos trajo usted, Marybel, en esta reunión.

Ahondar en la memoria: consolidando lo actuado.

Repertorio Americano es consubstancial a IDELA y, a la vez, está implícito en su quehacer como Instituto.

Julián González Zúñiga. La consolidación editorial de la revista.

Inicié trabajando en el IDELA con Da. María Rosa. Fui asistente de investigación, como se llamaba en aquel entonces. Luego, cuando Marielos Hernández dejó el puesto de secretaria en la revista, por motivos personales, me recomendó con doña María Rosa para asumir la posición. Yo ya venía trabajando muy cercanamente con la Sra. Hernández y con la Sra. de Bonilla, por lo que conocía bien el proyecto editorial. El puesto de secretario de la revista era un puesto de tipo académico, como mencioné antes, y es lo que podría definirse como la figura del editor.

La Sra. Hernández cumplía en el IDELA, además, con una cierta combinación de labores de gestión académica y asistencia administrativa, en un puesto que era muy similar al de la subdirección de una unidad académica, pero se denominaba secretario o secretaria.

Al secretario, cuando yo asumí, le correspondía la labor administrativa, mantener la correspondencia con los creadores y la distribución y envío de la revista, las relaciones de las unidades académicas, el canje y el financiamiento presupuestario por las subvenciones de la Caja Costarricense del Seguro Social y el Ministerio de Educación Pública que durante años tuvo Repertorio. Había mucha labor con procesos administrativos de orden presupuestario, de relación con la Imprenta Nacional, cuando Repertorio fue publicado por ellos, por supuesto con el Departamento de Publicaciones y la Editorial de la Universidad y con Servicios Generales, la sección de Correos, pues la revista tenía exención en el porte. Yo

trabajaba directamente con doña María Rosa en los asuntos de los artículos y contenidos. Junto con el consejo editorial decidía los aspectos de publicación y realizaba revisión de textos con la Codirectora.

De igual forma coordinaba trabajo con los estudiantes asistentes, asignación de tareas y toda la correspondencia. También había que encargarse de todo lo relacionado con la colección antigua. Luego en la Sala Repertorio Americano, donde se depositó la colección, se fue constituyendo una biblioteca gracias a la donación de libros y materiales bibliográficos por parte de visitantes, de envíos extranjeros, de los mismos académicos del Instituto o de las universidades. Ese material se mantenía en resguardo allí a disposición de la comunidad universitaria. Incluso se llegó a contar con tiempo de personal de bibliotecología que apoyaba las labores de centro documental, con la clasificación y organización de los materiales.

Se tenía un cuarto de tiempo académico asignado inicialmente al secretario y que luego se extendió a medio tiempo, es decir el equivalente a las 20 horas actuales. Luego asumí la coordinación de extensión en el IDELA, y como nunca fui interino desde el inicio de mis funciones, participaba de la asamblea de académicos del IDELA, donde se discutía y analizaban cosas de Repertorio, como proyecto del IDELA.

Con doña María Rosa trabajábamos muy sistemáticamente, con gran seriedad de la labor y con un gran aprecio por la fuente, por el impreso y por todo lo que hacíamos. Todos comprendíamos la importancia del nombre que ostentamos. Incluso trabajaba en casa de la señora de Bonilla para hacer la corrección de pruebas. Luego cuando doña María Rosa se jubiló, yo asumí lo referente al Repertorio, casi de manera natural.

Lo que es muy interesante de reseñar es esa valoración tan alta que tuvo la Revista en la Universidad. Por ejemplo, la primera computadora que hubo en el IDELA fue asignada al Repertorio. Luego se logró tener ½ tiempo de una secretaria administrativa para la revista. Gracias a ese apoyo administrativo se organizó profesionalmente todo el archivo de la revista, se controlaba a la perfección la correspondencia, etc., la labor de la compañera Marielos Sánchez, como secretaria del Repertorio primero y luego del Instituto, fue fundamental. Había una valoración muy positiva sobre Repertorio y aunque se pasó por épocas de crisis, se luchaba fuerte por salir avante.

El Consejo Editorial continuó trabajando fuerte en la consolidación de Repertorio Americano. Don Isaac Felipe Azofeifa participaba desde Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Yo le llevaba los paquetes con artículos para su

dictamen, puesto que al ser yo de Lenguas Modernas de la UCR, la oficina de don Isaac Felipe me quedaba cerca. También hubo una relación muy coordinada entre el consejo académico del IDELA y el Consejo Editorial del Repertorio. Hay que recordar que el director participaba en el Consejo.

Se trabajaba en forma muy directa con la Editorial y Publicaciones, con el presidente de la Editorial de entonces, don Antidio Cabal. Trabajaba de forma estrecha con Publicaciones, con don Víctor Hugo Navarro. Se compraba el papel con fondos de operación del Instituto y con los patrocinios, y luego se trasladaba a Publicaciones. Hubo épocas en que la revista se imprimía en la Imprenta Nacional o en forma privada o con algunas empresas litográficas.

También existía excelente relación con los directores administrativos de la Facultad. Se daba un fuerte apoyo a la revista en sus trámites, los cuales eran atendidos con celeridad o incluso cuando había situaciones especiales y se solicitaba ayuda de diversa índole, la respuesta era pronta y efectiva. El trato entonces era personal. Las solicitudes se hacían, se llenaban los formularios de trámite, pero la relación era personal. Ellos sabían quiénes éramos y nosotros conocíamos a las personas con quienes tratábamos en las distintas unidades de la Universidad.

El canje que se tiene fue definido casi desde que la revista volvió a salir y fue aumentando. Siempre ha sido exponencial. A pesar de que ha habido problemas ahora, el canje se ha mantenido. Es un canje fiel de toda la vida. Igual las colaboraciones internacionales para Repertorio Americano.

Este es un aspecto muy interesante, el de las políticas de canje. Hoy se recibe y se acusa recibo, ese es el proceso regular, pero antes había una relación más cercana, con comunicaciones más constantes y más protocolarias de agradecimiento, de explicación si había atrasos, de motivación a continuar recibiendo el material que se nos enviaba. Recibíamos libros o ediciones de gran calidad en donación, como parte del mismo canje y entonces se hacían notas desde la dirección del Instituto para agradecer esos envíos. Había revistas de gran valor que se lograban por esa forma.

Lo referente a Repertorio Americano en la UNA siempre ha sido una lucha, de quienes creemos en este proyecto y de muchas personas que nos han apoyado. El papel de don Francisco Morales siempre fue claro y contundente. Siempre ha estado cercano a Repertorio, ya fuera que llamara por teléfono, ya fuera que nos escribiera para acusar recibo de la revista, incluso cuando coincidía con él en algún momento, fuera de la universidad, siempre preguntaba por la revista, siempre atento a lo que sucedía con Repertorio. Don Francisco siempre se ha preocupado por la revista.

Don Eugenio García Carrillo, fue un hombre de gran gentileza. Participaba de las actividades que organizaba la Cátedra y de los Encuentros con Nuestra América, que surgen a partir de la publicación de la revista, también sobre aspectos de cultura. Por eso indico que Repertorio Americano es consubstancial a la labor del IDELA. Yo propongo que no puede entenderse uno sin el otro, y si se recorre el hilo de la historia de ambos, vemos que están unidos indefectiblemente. Y ojalá, así permanezcan. Así debe ser.

Lecciones aprendidas: comunicar la memoria

El proceso de reflexión sobre los hechos permite concluir que hubo una gran cantidad de esfuerzo en la negociación, logro y consolidación de volver a publicar la revista Repertorio Americano, y, más aún, de convertir esta en parte de la producción académica de la UNA. Los testimonios y las voces de los propios gestores demuestran que el hecho de que Repertorio Americano sea parte del acervo de la UNA no fue, nunca, algo gratuito, ni le vino por añadidura, como herencia de las Escuelas Normales.

Las siguientes son algunas de las lecciones aprendidas en este proceso de sistematización de experiencias:

Reconocimiento de los gestores y su obra

La persona que consolidó la idea de que Repertorio Americano volviera a publicarse es Francisco Morales Hernández. Este hombre público, en su calidad de miembro de la comisión ad-hoc, cumplió su anhelo de juventud, expresado tantos años antes al escritor Isaac Felipe Azofeifa, cuando ambos, uno como estudiante y el otro como embajador, vivían en Chile.

El lugar donde esta idea se expresa para posteriormente concretarse es simbólico: Chile y Costa Rica tenían fuertes vínculos culturales, precisamente de formación académica en lo educativo para García Monge, Brenes Mesén y Carmen Lyra, y fue el primer hogar de muchos de los académicos que, posteriormente, vendrían a enriquecer la plantilla laboral de la UNA.

El hecho de tener Repertorio Americano en la UNA debe reconocerse con exhaustividad al Prof. Francisco Morales, quien además tuvo una idea clara de que esta labor no podía recaer en una sola persona, sino que, muy a tono con los criterios editoriales modernos, la publicación debía ser producción compartida, pero, sobre todo, interdisciplinaria. Él comprendió muy bien el carácter de Repertorio

Americano con sus misceláneas y, más aún, fue claro en que ya para el momento histórico que se vivía, si se quería mantener la identidad del impreso, era necesaria la participación de las distintas disciplinas.

Por eso también es importante que, evaluando en toda su magnitud el pensamiento y el ideal de García Monge, considerara que la edición debía continuarse con perspectiva latinoamericana, y de ahí que su propuesta fuera certera en proponer al IDELA como depositario de los derechos de nombre de la revista. Para demostrar el sentido que tienen estas afirmaciones se adjuntan las actas de la comisión ad-hoc, recogidas en el proceso de reconstrucción y reorganización de material oficial de la UNA. Nuevamente, es importante reconocer acá la participación del director del Sistema Institucional de Archivo, Máster Marco Antonio Cordero, por el apoyo brindado en el acceso a este importante acervo documental histórico.

Brindar a los gestores el lugar que les corresponde en la memoria histórica de la UNA

No es posible olvidar los grandes hechos que han forjado esta Institución. Las personas que participaron en la aventura intelectual de volver a la luz esta revista deben ser reconocidas. Recordar que Repertorio Americano, como prueba esta sistematización, es la primera revista fundada en la Universidad Nacional, y debe concedérsele la precedencia que corresponde entre los esfuerzos editoriales de la publicación académica en la UNA. Reconocer a quienes se aventuraron a construir y consolidar la revista es justo para quienes, con su esfuerzo y conocimiento, han precedido nuestros empeños.

Reconocer el lugar histórico que ocupa Repertorio Americano en el acervo cultural de la UNA

La idea de realizar esta sistematización ha desarrollado el interés por reposicionar el lugar histórico de Repertorio Americano en el acervo cultural de la UNA, en primera instancia, como bien cultural heredado a la **universidad necesaria** [resaltado de la autora], y, en el acervo intelectual, en segunda instancia, ya que en esta revista se encuentra la obra de una serie de personajes clave en la organización de la UNA, pero también se halla la construcción epistemológica que van consolidando “los jóvenes catedráticos”: su obra del espíritu, su producción artística, académica y universitaria.

Ello posibilita hacer una historia intelectual de la revista, la cual está aún por concretarse. Lo que aquí se presenta es primicia, base desde dónde partir, por ello es importante reconocer el punto de referencia desde del cual iniciar. La revista permite la circulación de las ideas, en este caso académicas, pero pueden rastrearse también ideas estéticas. Con la sistematización y el estudio de investigación al cual responde hay toda una historia recapitulada, reconstruida y rescatada que permite recalcar el sentido y el contenido de lo que, efectivamente, fue una misión intelectual, no porque suene bonito, sino porque ha sido obra de construcción del espíritu y obra de construcción en la materialidad misma del impreso, realizada por intelectuales.

Consolidación del perfil identificativo de la revista

La participación de la codirectora permitió terminar de constituir el perfil identificativo de la revista. Se comprendía que ya no era el Repertorio de don Joaquín, pero que seguía su impronta. De ahí el fuerte posicionamiento en las letras y en lo literario. La aseveración de ser cuaderno de cultura y de pensamiento esclarece esta posición. Definitivamente, la Licda. Picado de Bonilla fue una pieza clave para que, por medio de su conocimiento personal, se lograra ir conformando, alrededor de Repertorio, una nueva red de colaboradores, situada a lo largo de Hispanoamérica y, muy particularmente, con los jóvenes catedráticos de la Universidad. No se alcanzó a hacer la sistematización en la voz de don Isaac Felipe Azofeifa, por ello estos ejercicios son valiosos en sí mismos.

Honrar el compromiso éticamente y legalmente adquirido

Si bien, como apunta el Dr. Mendoza, “Repertorio debe estar donde se le quiera”, no hay duda de que, en la UNA, según lo establece el mismo Máster Julián González, ha gozado del respeto y de la simpatía de las autoridades universitarias. Importa, en todo caso, juzgar dos aspectos: el primero es el de dar las mejores condiciones para que esta revista continúe fortaleciéndose y cambiando, según cambian los tiempos, para honrar el alto nombre que lleva. El segundo aspecto es cumplir con los compromisos que conlleva la valiosa colección que resguarda el IDELA, herencia de la misma negociación de los fundadores de la UNA con el Dr. Eugenio García Carrillo.

Históricamente, las autoridades del IDELA y de la UNA siempre han considerado un espacio físico, denominado Sala Repertorio Americano, para resguardar la

colección. Recapitular estas ideas y estas historias, en la voz viva y juiciosa de quienes dedicaron su trabajo al rescate de este maravilloso bien cultural, permite visibilizar y reforzar que dicho espacio fue pensado para albergar la colección, y que no es, simplemente, un espacio lleno de papeles antiguos que podría utilizarse en algo más.

Rescatar la memoria histórica del porqué de la existencia de esos “papeles viejos” (como en alguna oportunidad se ha tratado a la colección de Repertorio Americano) en el IDELA, es entender la labor misma del Instituto de estudiar el pensamiento latinoamericano y comprender que semejante legado debe verse como un privilegio, y no como una molestia que soportar. Puede que ello sea más fácilmente entendible para los literatos, los historiadores, los bibliófilos y los especialistas en bibliotecología y arte, pero es algo que todos, académicos e intelectuales sensibles y comprometidos con los bienes culturales forjados por esta Universidad, y a partir de ella, deben defender en su justa idea de valor simbólico y real, en lugar de pretender deshacerse de él por mezquinos deseos e incompreensión, o relegarse a un espacio en el cual no se facilita ni apoya ningún tipo de mejoramiento, a pesar de los esfuerzos de quienes están comprometidos en un proyecto académico formalmente aprobado en esta Universidad.

Desde esta perspectiva, siempre ha sido contundente el apoyo del Dr. Mario Oliva Medina y de la Dra. Elizabeth Ramírez, su predecesora, en lo relativo al fortalecimiento de las revistas institucionales. Gracias a sus esfuerzos, Repertorio Americano circula nuevamente hoy, para recordar a todos que el IDELA, el personal académico y las autoridades universitarias tienen un compromiso que honrar: uno que fue adquirido en el momento de génesis de la construcción idealista de esta casa de estudios, para lograr una transformación social que favoreciera a las grandes mayorías.

Recomendaciones y otros procesos por realizar

A partir de las lecciones aprendidas con esta sistematización, surgen las siguientes recomendaciones:

1. **Es necesario otorgar el realce que merece la revista.** Muchas veces los editores insisten en que se trabaja solitariamente. Así es. La universidad tiene claro que es necesario que las revistas tengan impacto, para que así también visibilicen el quehacer sustantivo de la universidad. Al lado de los grandes objetivos también es necesario que la administración central defina

Figura 9. Actividad con Julián González, Secretario de Repertorio Americano



Fuente: IDELA.

mecanismos para coadyuvar efectivamente al logro de ellos, en la medida en que se exige a los editores procesos de calidad. La EUNA y la Dirección de Extensión vienen realizando un trabajo de acompañamiento que ha marcado un cambio en muchas publicaciones; Repertorio Americano es producto de ese cambio y ese apoyo. Establecer políticas para que la producción académica circule en las revistas, brindar apoyo de edición, traducción y arbitraje es necesario si el compromiso institucional con las revistas es real.

2. **Formar nuevos cuadros conscientes de la tradición para emprender hacia el futuro.** El proceso de una revista no es fácil. Deben irse formando cuadros especializados que vayan retomando los derroteros de los académicos de mayor experiencia, para mantener el perfil identificativo de las publicaciones. Con Repertorio Americano esto es absolutamente necesario y urgente. Conocer la historia de esta revista permite a los involucrados directamente en los procesos editoriales, pero también a la población estudiantil, conocer sobre la construcción del conocimiento realizada en la UNA, por un lado, y conocer sobre la historia del pensamiento latinoamericano y costarricense, por otro.

3. **Aprender de las propias prácticas.** ¿Cuántas revistas existen en la Universidad Nacional? ¿cuál es la proyección que tienen? cuándo surgieron? ¿qué redes constituyeron? Estas son algunas preguntas que, si bien van más allá del aspecto propiamente editorial de la revista, es posible recuperar y usar como plataformas de reflexión para aprender de las propias prácticas. Estas prácticas, más que asuntos editoriales, deben verse como lo que en realidad impulsan y producen: la creación de comunidades intelectuales y la circulación del conocimiento.


Dos son las revistas inmediatas de las cuales da cuenta Repertorio Americano en sus números: Revista Geográfica de América Central, Revista de Historia y, posteriormente, en 1979, Revista Letras.

¿No es suficiente material como para elaborar un volumen en alguna publicación nuestra dedicado a las revistas académicas de la Universidad Nacional? Hacerlo implicaría recoger las prácticas de un sector académico dedicado a la difusión y divulgación del conocimiento académico, y si a esas historias dentro de la historia se añaden las prácticas de quienes en la era digital han saltado de lleno a la autopista de la información con propuestas de revistas digitales para romper los paradigmas de cómo se han venido haciendo las cosas en la publicación académica en la UNA, habría un punto de inflexión valioso en el itinerario de la producción y circulación de las ideas desde la Universidad y desde nuestra América. A eso se refiere la recomendación de aprender de las propias prácticas y queda, por supuesto, hecha la invitación.

La espiral de las palabras: El juego de la sistematización desconocida con aportes dialógicos del Proyecto Cachí, Leyenda y Palabra

Ronald Obando Brenes

Máster en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo de la Universidad Nacional. Académico en gestión sociocultural, comunicación, educación y arte de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 zontoescenico@gmail.com



Resumen

Presentar algo más que un caso de sistematización debe ser la intrínseca acción de la extensión universitaria; un compromiso que se enfrenta como palabra en el presente proyecto. La propuesta destaca una integralidad desde el aprendizaje psico-sociocultural y asume a la leyenda como una voz necesaria que acentúa el inminente desarrollo de un pueblo desde su memoria colectiva. Tomar herramientas endógenas facilita la sugerencia del empoderamiento y la transformación en respuesta a sus propias necesidades, por lo tanto, se reactivan las cíclicas espirales de conocimientos, cuyo destino último es la liberación de la palabra. La base dialógica de su encuentro es siempre indispensable desde la imaginación.

Palabras clave: Palabras, diálogo, leyenda, memoria colectiva.

Abstract

University outreach should intrinsically present something more than just a case of systematization; it should be a commitment posed as Word (Palabra) in this project. The proposal stresses comprehensive psycho-sociocultural learning and assumes the Legend (Leyenda) as a necessary Voice to accentuate the imminent development of a people based on its collective memory. Taking endogenous tools facilitates the suggestion of the people's empowerment and transformation in response to their own needs, thus reactivating the spiraling cycles of knowledge whose ultimate destination is the freedom of the Word. The dialogue base of this encounter is always indispensable, starting with the imagination.

Keywords: Words, dialogue, legend, collective memory.

Introducción

Presentar algo más que un caso de sistematización debe ser la intrínseca acción de la extensión universitaria; un compromiso que se enfrenta como palabra en el presente proyecto. La propuesta destaca una integralidad desde el aprendizaje psico-sociocultural y asume a la leyenda como una voz necesaria que acentúa el inminente desarrollo de un pueblo desde su memoria colectiva. Tomar herramientas endógenas facilita la sugerencia del empoderamiento y la transformación en respuesta a sus propias necesidades, por lo tanto, se reactivan las cíclicas espirales de conocimientos, cuyo destino último es la liberación de la palabra. La base dialógica de su encuentro es siempre indispensable desde la imaginación.

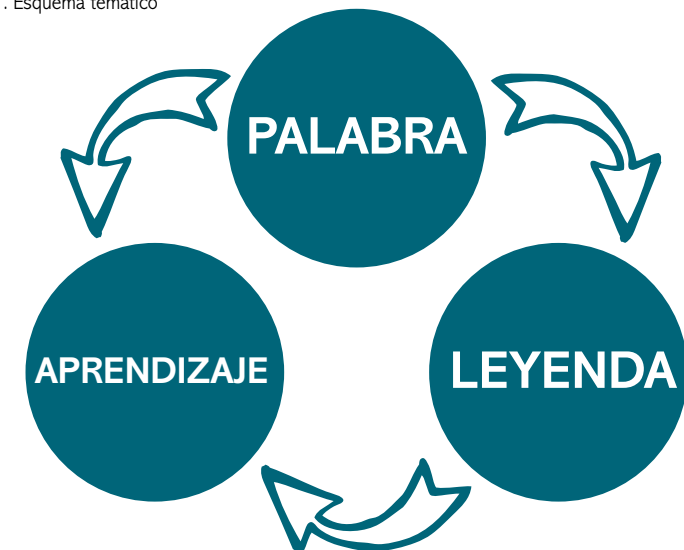
Carta 1: un proyecto en espiral

De la normalidad al descubrimiento [resaltado del autor] Esta pudiese ser la frase que mejor exprese la experiencia vivida en el Proyecto Cachí, Leyenda y Palabra. Lo que aparentemente parecía estar contenido dentro de unos límites imaginables, medibles y verificables previamente, se desbordó ocasionando una reacción en cadena con tan sólo el accionar una primera molécula.

Ciertamente, el eje generador central del proyecto lo aportaría el tema de la palabra. Por su parte, la leyenda fungió como aquella expresión cultural que delimitaba el interés de la investigación y, por el otro, sirvió como el catalizador necesario que permitía acceder a toda una gama de conocimientos comunitarios, (incluyendo otros saberes); esa virtual escusa asistía sobre una razón dialógica, donde todos tenían algo que decir.

La leyenda también evocaba un sentido de pertenencia único respecto al tema de la identidad, constituyendo así una profundización natural en la realidad psíquica de los sujetos dada la atinencia entre memoria, cognición y aprendizaje; uniendo lógicas intrínsecas entre lo real y lo ideal, así como sosteniendo sincrónicamente una dualidad entre conceptos tales como realidad-fantasia, lenguaje-pensamiento, física-metafísica, ubicación-imaginación, objetivo-subjetivo y abstracto-concreto.

Figura 1. Esquema temático



Desde sus comienzos, se hizo clave la labor de extracción de los signos y símbolos sobre los saberes recolectados, lo cual ofrecería un acercamiento para conocer las dos simultáneas vertientes del proceso. Primero, visualizar los valores identificativos y las características de la realidad local, y segundo, explorar las leyendas desde su lenguaje mítico original, o sea trabajar con las mismas cualidades endógenas primigenias de la palabra nativa.

Este empeño sobre dos vías paralelas impulsa desde el ámbito de la leyenda, además, conocer todos los **otros saberes** [destacado del autor] locales que permitieran finalmente entretrejer un panorama ampliado de la estructura identificadora y sus coyunturas interiorizadas.

De este modo, el juego de las palabras iniciaba un viaje desconocido e impredecible, donde la simulación virtual simplemente daba paso a un proceso real de sistematización. En consecuencia, el orden de las prioridades se comenzó a tornar fundamental para poder generar coherencia entre todas las partes de un sistema que parecía en principio caótico. Empero, el mismo proceso iría abriendo más adelante el surco de su propio paso con tan sólo algunas simples y ligeras dosis de creatividad y persistencia, con base en el plan diseñado. El interés creciente de la comunidad sería el ápice de su eventual auge. En términos locales, trabajar con los intereses endógenos sería la mejor herramienta.

Entre algunos recursos iniciales se incluía desde la lluvia de ideas hasta la bola de nieve como técnicas de acercamiento e indagación, sin embargo, la extensión tampoco obvió otras formas o métodos que pudieran satisfacer su objetivo final: la liberación de la palabra.

En cualquier caso, si se pusiera en una balanza toda la información compilada, así como las experiencias únicas y distintas, los pros y contras hallados en el camino, en general se destacaría un desarrollo muy positivo por muchas razones.

En primer lugar, se llegó al punto en que la extensión se multiplicaba paulatinamente a través de muchas voces dentro y fuera del campo. La sola idea que evocaba la existencia de un **algo positivo** [destacado del autor] que antes era inimaginable facilitaría la continuidad en la creación de procesos derivados, comprometiendo aún más la seriedad y la responsabilidad de la toma de decisiones entre sus participantes.

La inmediatez del valor instantáneo con que se actuaba en cada actividad dejaba entrever la explosión de transformaciones aún en estudio que vendrían. La semblanza de una imagen ampliada, abstracta y delimitada parecía contener

las condiciones y características endógenas del poblador de Cachí, pero sin la necesidad de hacer grandes esfuerzos dirigidos. En una tierra que cosecha café, el autor se transformó en un recolector de oralidades.

Sus habitantes, al poder **verse desde adentro** [destacado del autor] como sujetos protagonistas pudieron ser conscientes de muchas situaciones de transformación que enfrentaban diariamente. Por una parte, recuperar el ancestral **orgullo de pertenencia** [destacado del autor] a su lugar de origen, pero sin dejar de inquietarse por los riesgos y problemas provocados por las vivencias actuales del cambio. El sentimiento de descontrol, desconcierto e inseguridad por el futuro inmediato parecía ser una preocupación constante e inmediata entre algunos lugareños.

La composición del sentido de sus realidades divagaba entonces entre sus presentes vivencias, recuerdos y olvidos. Entre estos condicionamientos sobresalen aspectos que denotaban una meiosis identificadora, como el sentido de ruralidad antepuesto al de modernidad, un perfil basal de percepciones como la amabilidad, la sencillez o la espontaneidad, que pierden terreno ante la incipiente indiferencia e individualismo acaparador. Ahora existía un desplazamiento mental y físico de lo compartido. Tanto las actividades sociales comunitarias como la propiedad colectiva son reemplazadas por una imagen de origen privada, egoísta, indiferente y excluyente.

La fragmentación del sentido de unidad ancestral se comenzaba a desfavorecer en el empoderamiento de los espacios y experiencias que eran comunes anteriormente. La inminente competencia de posibilidades por la acumulación de recursos desolaba físicamente a sus calles y paisajes agrícolas, convirtiendo al pueblo de Cachí en un dormitorio, o sitio de descanso, lo cual dejaba entrever su acontecida transformación cultural, sus roles y roces cada vez menos ajenos a la urbanidad de las ciudades.

Un locuaz vínculo generaba algunos debates en torno al tema del trabajo. Su más notable evidencia se transcribía en la erección de una estatua en honor a don Alex Murray, el ex-dueño de la finca. Según cuenta el periodista local Fernando Gutiérrez Coto:

(...) en Cachí nos acostumbramos a que el hacendado era dueño de vidas y haciendas. Don Alex daba todo, regalaba la leche a los bebés, ayudaba a la escuela para que nos educáramos, luego daba el trabajo (coger café o palear) y hasta daba el funeral (construía los ataúdes); entonces nos veía en las tres etapas de la vida: nacer, desarrollarse y morir, dando leche, trabajo y ataúd, ¡en ese orden! (Gutiérrez, 2013)

Las nuevas conjugaciones neoliberales y globalizadoras que trajo consigo el cambio de las políticas del Estado en los últimos treinta años deshicieron también el acostumbrado paternalismo agrícola de Cachí, según relataba don Hermes Quesada (escultor local). Este llamativo punto de quiebre cultural, sumado a la ya acontecida quiebra económica de la Hacienda Cachí en 1963, dieron origen a la titulación de propiedades dentro de la Hacienda como obligada forma de pago a sus peones-pobladores. Así nació el Cachí contemporáneo.

Hoy en día, los peones que trabajan al campo son escasos, e involuntariamente tienen que compartir la recolección de las cosechas con otros trabajadores temporales, que son de origen nicaragüense e indígena. Dicha situación tiende a observarse en el clima interno como una invasión de inmigrantes no deseados, incluso criminalizando sus comportamientos. Ese sentimiento de pérdida está visiblemente manifiesto en el desuso de los antiguos canastos tejidos de café, empleando en su lugar las baratas y coloridas tinas de plástico.

La incursión de lo moderno y el sentido transfigurado de progreso se tiende a manifestar en las nuevas obras como alcantarillas pluviales o aceras que construye el ICE. Es notoria en el alza del cobro del agua, el mejoramiento del servicio de buses, el boom de la conexión celular, sobre todo en la población joven, o la instalación de la nueva antena de telecomunicación celular que domina el paisaje, la cancha sintética y el gimnasio, el minisúper de los chinos, la pizzería, el servicio de taxi pirata, el incremento de propietarios de vehículos, la cantidad de usuarios en redes sociales o los portones nuevos de la Iglesia que simbolizan desconfianza, en aras de lo privado, imponiendo ante voluntades figurativas, sus cerraduras mentales.

También causan alarma algunas situaciones que afectan la identidad comunitaria, como la creciente desintegración familiar, los embarazos en adolescentes, el aumento en el uso de drogas, el grave problema del desempleo, la incipiente criminalidad manifiesta en robos y, sin duda, el hito que marcó la historia de este pueblo: su primer asesinato, en febrero del 2011.

Es indudable que las preexistentes sensaciones de normalidad de una realidad cotidiana, contenidas históricamente mediante la ignorancia, la sumisión, el retraimiento y la pasividad del originario de Cachí, se veían ahora enfrentadas a los nuevos problemas propios de la vida urbano-moderna. El trabajo sobre ese evidente choque de valores sería una de las necesidades determinantes que tomaría en cuenta el proyecto, como propuesta y respuesta social.

Ante este escenario, el papel de los mitos y las leyendas vendría a refrescar con nuevos aires la memoria colectiva de Cachí. Ciertamente, al accionarse una

estructura dinamizadora a partir de la imaginación, como lo hace el teatro, se lograría explotar una catarsis de positivismo y se contrarrestarían los posibles vicios entrópicos.

La reapropiación de las imágenes en su imaginación favorecería el aprendizaje sociocultural. La conciencia llevada sobre un proceso práctico estimularía una recuperación real. Tal apreciación tomó una connotación verificable en la realización de un colorido taller de dibujo y pintura con niños de la escuela local.

Cabe agregar que el *Teatro del Oprimido*, de Augusto Boal, fue un método oportuno para impulsar la anhelada liberación cognitiva en el proceso, como lo indica la llamada **transfiguración que alfabetiza** [destacado del autor] de P. Freire. Esta evidencia del contexto se puso a prueba en la propia escritura dramática del guion, y luego en la propuesta actoral como un teatro imagen, intentando traspasar de lo real hacia lo ideal, enfrentando así dos visiones de desarrollo entre planos físicos y mentales, ancestrales y modernos, abstractos y concretos, fantasiosos y verificables, como lo relató M. Serrano, vecino de la comunidad:

Había salido tarde de ahí, pero paré para orinar, venía bajando la bajadilla, ese puente es altísimo, yo paré en la trepada, -y yo oía esos gritos y ese bullón- pero como yo me había echado unas cervezas, ya me habían dicho otros compañeros de eso; como cuesta creer. Me volví a encaramar -usted no conoce ese puente, es un huecarón, es una selva-, jamás va a haber alguien gritando ahí. Dicen otros que han visto una sombra negra cruzando de lado a lado, que asusta a las personas. Si alguna vez pasan por ese puente, nunca dejen de escuchar, eso sí pasen rápido y no se detengan.

Por otra parte, una acogida a distintas iniciativas comunitarias permitió la flexibilización y horizontalidad necesarias para construir un diálogo de saberes, enfocado en su principal intención: desplazar la exclusión mental e histórica de los cachiseños.

Las características de integralidad permitían razonar sobre la cualidad inédita, vital e irrepetible de la experiencia, haciendo muy confiable la interacción entre el entorno, la naturaleza, la comunidad y el propio facilitador. Es pertinente sugerir que, en términos escénicos, tal interacción sería descrita como una comunión, según subraya Peter Brook (1968,78): “el teatro sagrado es aquel que hace visible lo invisible”.

A la vez, se pudo también constatar la noción de otredad a nivel micro-comunitario. Esta constituye una de las características identificadoras que tiene dos

vías: las personas que excluyen a otras y, sobretodo, aquellas que se autoexcluyen por considerarse diferentes.

Esta última vía fue muy evidente entre los vecinos del centro de Cachí y los que habitan un lugar ubicado a dos kilómetros, conocido despectivamente como El Bochinche (antiguamente la Calle del Sapo), aunque su nombre actual sea Ciudadela Murray, en honor al recuerdo paternalista del hacendado don Alex Murray. Un igual sentimiento de alteridad se percibió entre los pobladores de Peñas Blancas, pero quizá más debido a su lejanía o distancia del centro de Cachí que a su propia identidad.

Es oportuno mencionar que el implícito interés sobre el tema de las leyendas permitió socializar el proyecto en las distintas barriadas de la comunidad, pese a sus micro-alteridades o rivalidades intestinas. Pese a todo, una sensación dominante de montaña siempre verde aún deja sus huellas indelebles en las memorias, y tal vez sea el material perfecto para alimentar recuerdos, olvidos y temores, aunque también sirva para sustraer valores sobre sus simbolismos y significados.

Decía mi abuelo que para sobrevivir en el Cachí de aquellos tiempos, era necesario dominar los elementos, (...) para un cachiseño de verdad, la naturaleza no tiene secretos, podemos determinar la velocidad del viento y su dirección, sabemos con exactitud cuándo hay que realizar los distintos trabajos del café, predecir si una vaca parirá una hembra o un macho, determinar el sexo de un pollo recién nacido, desde mayo saber si la cosecha de café va a ser buena o mala, escoger los huevos buenos de los güeros en una nidada, con sólo tenerlos en la mano. Por el color del agua del río sabemos qué tipo de pez se puede pescar ese día, calcular la cantidad de fanegas que puede dar una manzana de café con sólo observar una mata de todo el cafetal, encontrar las cuevas que tengan adentro conejos, armadillos o culebras con sólo observar la entrada, pero sobre todo, indicar con precisión el minuto exacto cuando lloverá, incluso con varios días de anticipación, y como valor agregado, la cantidad de agua que caerá y si al otro día el cafetal amanecerá seco o mojado. Somos dueños de todo conocimiento que sea útil para sobrevivir. (Cordero, 2013, p 142)

De igual manera, la afinidad del aprendizaje escénico fue propuesto a la comunidad de forma accesible y principalmente asumido por un grupo fiel y frecuente de personas adolescentes; los incipientes actores. Muy posiblemente esta joven confluencia podría ser otra virtud que permitió la integración y la solidaridad entre los participantes, agradando a la imagen comunitaria, principalmente ante sus padres. Al mismo tiempo, la funcionalidad democrática de la palabra como tópico de su eje central, permitió generar una investigación desde sus propios procesos internos y prácticas.

Simultáneamente, como práctica de Investigación-Acción-Participante (IAP), la palabra se constituyó en el necesario elemento transformador de realidades, desde un pilar teórico hasta la práctica. Tanto la investigación como la sistematización tuvieron un proceso simultáneo que buscaba despejar las interrogantes iniciales, para ser confrontadas críticamente mediante la praxis.

Era muy común que al finalizar una clase se preguntara a los participantes qué habían aprendido, o que en una entrevista semi-estructurada se posibilitara la integración de cualquier asunto o tema libre. En definitiva, fue un proceso comunicativo en todo momento, e imperó el respeto hacia la palabra como un acto enrutador, inclusivo y denominador.

Dialógicamente quedó convenido como un inminente sistema de empoderamiento y alfabetización. Tanto los actores pasivos como activos participaban en ese vaivén de saberes, al narrar o al escuchar los relatos, o bien al actuar o recibir sensitivamente la producción escénica como público. Esta retroalimentación de aprendizajes sociales (científicos y populares) tiene entonces la misión sistémica de potencializar libremente la extensión en todos sus recursos, desde el nivel micro al macro y viceversa, asumiendo sus retos dentro de un enfoque de mejora continua. Esa coyuntura referida entre desposeimiento y empoderación es descrita así por Freire (2008).

(...) en el tanto que los pueblos hayan sido desposeídos, si los oprimidos logran superar su complicidad cognitiva con los regímenes o sistemas opresores; entonces el diálogo crítico y liberador que supone la acción debe llevarse a cabo cualquiera que sea el grado en que se encuentra la lucha de su liberación. Esta lucha empezaría por la toma de conciencia del oprimido y hace partícipe además al opresor. (Freire, 2008, p. 63)

Carta 2: sistematización. La palabra en espiral y teorización de la praxis

*Te invito a la espiral,
la puedes transformar,
lo que creas que cambias
siempre está igual...*

*Aquí la esperanza es el lenguaje popular
de solitarias almas que no saben ya volar.*

*Yo ya no soporto estar entre hombres invisibles,
tú puedes quedarte pero
yo voy a escapar.*

Libélula rock

Es importante indicar que, además de realizarse una investigación y una sistematización simultáneamente, el proyecto despejó involuntariamente un aporte especial a la producción de sistematizaciones como teoría y práctica, lo cual constituye otro singular atributo o aporte del trabajo. Este camino empezó por recopilar la palabra de Cachí en **signos** [resaltado del autor] para ser adecuados dramáticamente a una muestra escénica, su producto final.

Resultó muy interesante poder adscribirse a ciertos sub-ejes delimitadores de contenido, dentro de un marco general llamado **la palabra** [destacado del autor]. Entre los sub-ejes se distinguen: la expresión, en clara sintonía con la afinidad escénica, la leyenda, en alusión a la delimitación de interés compilatorio, la imaginación, buscando en todo momento despertar expresiones de liberación, y los ancestros, como una re-memorización del pasado indígena de la zona; su primera palabra.

La inesperada figura geométrica de la espiral se inicia desde la palabra del extinto indígena cachiseño. Mediante esta inclusión se genera una visión de la palabra ancestral a partir de los mismos signos y símbolos que se encuentran inscritos en petroglifos por todo el sitio de Cachí. Muy singularmente llamó la atención que uno de estos resultaba un tanto recurrente: era su **forma de espiral** [destacado del autor]. Dicho símbolo incluso se representaba pictóricamente como la imagen o marca distintiva del lugar. En virtud de esto, dicha forma se integró al Proyecto Cachí, Leyenda y Palabra, como un virtual sello potenciador.

Como investigación dialógica se contaría con la colaboración de dos conocidos indígenas de origen bribbí, un cantor y un chamán awa, a quienes se les asignaría

Figura 2. La imagen del proyecto



la labor de interpretar las posibles narraciones dibujadas en las piedras. Ya en su análisis, estos explicaron que la forma de espiral les acercaba natural y místicamente al cosmos, así como a los espíritus de sus antiguos vecinos indígenas: los huetares (Awá Lisandro Méndez, 2013). Los mismos indígenas bribbí usaban la figura del círculo para representar la unión de todos los pueblos autóctonos, además, elípticamente, esta estaba presente en el úsule, su casa cónica.

La actividad con los bribbí incluyó primero una caminata a los sitios inscritos con petroglifos, y posteriormente se entregó una explicación general a la comunidad sobre el valor sacro percibido en estos, con el fin de crear más conciencia en la comunidad sobre su identidad y pertenencia al sitio Cachí.

Debido al simbolismo primigenio de esta experiencia se tomó la decisión de nombrar a la muestra final de teatro La Espiral de las Palabras. Su mismo guion dramático era una reproducción fiel de todos los registros orales escuchados en la compilación de leyendas y otros saberes. La relación pareció muy adecuada para generar esa anhelada conexión virtual, que daría pie, inesperadamente, a una unidad de imagen pública-social. La sensación del cosmos como espiral recreaba una sugerente afinidad con lo desconocido, tal como fue la experiencia misma de su sistematización.

En este sorprendente viaje, al hilar más delgado durante el proceso de compilación, se llegaría a las propias preguntas generadoras de la investigación, las mismas que sirvieron, además, como punto de partida para su simultánea sistematización, generando un sentido de orden.

Al abordar un eje central tan genérico como la palabra se coincidía simultáneamente con las características propias de la teoría de la sistematización, y con esto se pudo descubrir que el modelo abierto que se utilizaba en Cachí tal vez podría instaurarse o sugerirse como otra forma de hacer las cosas, al sistematizar procesos mediante la espiral. El modelo se construía sobre estas interrogantes:

Figura 3: Estructura de sistematización mediante la espiral de la palabra

GENERADOR	NARRACIÓN	REGISTRO	RECONSTRUCCIÓN	INTERPRETACIÓN
(Vuelta)	¿Qué dice?	¿Cómo lo dice?	¿Qué utilidad práctica sugiere?	¿Qué aprendió?
La palabra.	Leyendas y otros saberes.	Sumatoria de cualidades, imaginación, acción, etc.	Perspectiva crítica, reflexiva, transformadora, teatro.	Perspectiva liberadora Realización de la acción.

Entre las características que enmarca esta forma de sistematizar sobresale que:

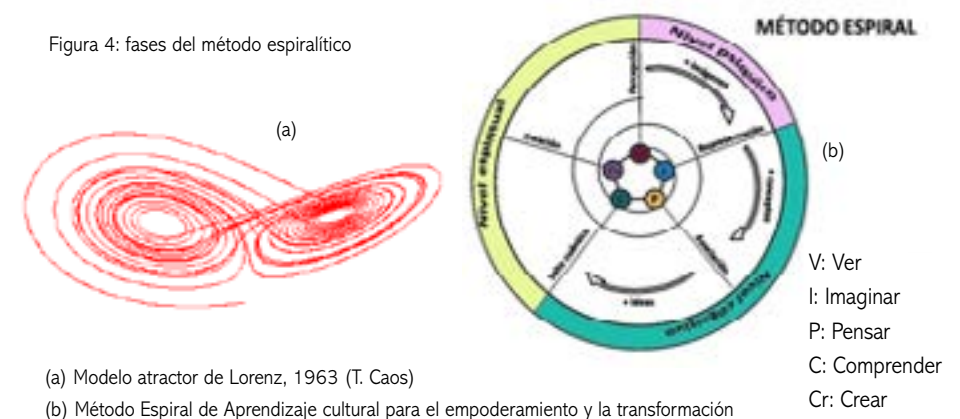
- Cada círculo representa un ciclo de acción.
- El último segmento anterior retroalimenta el primer segmento del nuevo círculo, formando una espiral infinita.
- Cada vuelta de la espiral representa una etapa nueva de aprendizaje, con un valor agregado.
- Esto supondría que cada nueva etapa, o vuelta de aprendizaje, acerca al individuo-comunidad a su liberación cognitiva (alfabetización).
- Al rastrear temporalmente todos los valores instantáneos de un mismo segmento, (aunque en diferentes ciclos) se pueden visualizar las transformaciones temporales del proceso (como un candado de combinaciones o una ruleta de imágenes).
- El formato permitiría abstraer cualquier círculo anterior para un análisis comparativo presente.
- El formato de espiral NO desea jamás uniformar, homogenizar o normalizar procesos, más bien serviría como una herramienta de campo sencilla para ordenar los procesos de sistematización.
- Su lógica partiría del supuesto de que cada proceso es distinto, sin embargo, se pueden encontrar variables y datos interesantes que facultarían la tabulación de información o la interpretación estadística con mayor propiedad.

- El sentido de espiral le da un sentido propio de infinitud al proceso. De ahí que la continuidad (post-proyecto) sea en realidad el inicio de nuevas oportunidades para su desarrollo (nuevos ciclos espirales).
- La espiral permitiría comparar proyectos simultáneos, aunque sean distintos en temática, tiempo y espacio.
- Cada círculo, ciclo o vuelta de espiral tiene siempre una periodicidad única, lo cual no impide, ni favorece, que sobresalgan ventanas interesantes, o con cualidades únicas, en cada ciclo de sistematización. En otras palabras, los resultados o cualidades de cada segmento son independientes del tiempo necesario en que se ejerza.
- Entre más distintos sean los segmentos similares de cada ciclo (amplitud de onda, profundidad o duración), es de esperar que se hayan dado mayores transformaciones.
- La sistematización es una espiral infinita de acciones y vivencias que contiene imágenes, ideas, acciones, sentimientos, motivaciones, deseos, pensamientos, percepciones, críticas y debates.
- La sistematización es la palabra viva de los protagonistas. La espiral es su canal de comunicación.
- La sistematización mediante la espiral parte de la idea de mejora continua, aun si los resultados del ciclo anterior no produjeron los beneficios deseados (idea de aprendizaje).
- La espiral permite hacer interpolaciones y extrapolaciones, hacer búsquedas y mediciones más fácil y rápidamente.
- El sentido de profundidad física en una espiral evocaría propiamente la complejidad en una profundización sistematizada.
- La dimensión física, espacial y temporal de una espiral permitiría encuadrar sus variables en un gráfico tridimensional. Esto no excluye al sentido de relatividad debido a sus variables físicas, más bien su dimensión múltiple es una característica aleatoria.
- La tridimensionalidad de cada proceso permite ubicar con sus vectores X, Y y Z las coordenadas exactas de cada experiencia, sus hitos, sus rotaciones y puntos de quiebre.

- La espiral puede generar ondas cíclicas o no cíclicas, ciertamente algo muy cercano a un sistema caótico, todo depende de la frecuencia, ritmo e intensidad de cada experiencia.
- La sistematización es el contenedor visual de la extensión; esto nutre y le da acción a la investigación y a la docencia.
- La sistematización es un proceso creativo que retroalimenta el ciclo enseñanza-aprendizaje en doble vía.
- La sistematización permite encuadrar vivencias dentro de un eje generador guía para **generar conocimiento del conocimiento** [destacado del autor], ampliándose paulatinamente a panoramas de realidad diversos según sean los tópicos de interés de la interacción dialógica entre sus actores-protagonistas (extensionista-universidad y las comunidades).
- La característica principal que enriquece cada experiencia de sistematización es su carácter impredecible.
- La espiral es un símbolo que supone un permanente movimiento, planteando un enriquecimiento mutuo a través de un viaje compartido.
- Cada espiral es diferente, su trayectoria representa una tangente y depende de su velocidad de impulso inicial, su ángulo y su distancia recorrida. Esto se vuelve más complejo si entre un punto A y un punto B de trayectoria se varían las constantes de velocidad angular; o sea que no es uniforme.
- La sistematización siempre es tangencial; es la trayectoria de una experiencia.
- Pueden existir infinitas formas espirales. Por ejemplo, la espiral logarítmica se distingue de la espiral de Arquímedes por el hecho de que las distancias entre sus brazos se incrementan en progresión geométrica (a esto se le denomina expansión), mientras que en una espiral de Arquímedes estas distancias son constantes.
- Al igual que hay infinitas formas de espirales, el patrón de las sistematizaciones puede ser inusual. Dependería en gran medida del alcance y la dirección de su curva.
- Una espiral que presenta torsión hacia arriba o hacia abajo implica que la curva varió su ángulo de dirección.

- La sintonía del modelo espiral tiene su semejanza con el modelo fractal matemático en la repetición asimétrica de sus imágenes. La comprensión de la información en imágenes (tanto físicas o mentales) tiene su comprensión en la dimensión real mediante su predictibilidad.
- Las formas fractales no sólo se presentan en las formas espaciales de los objetos, sino que se observan en la propia dinámica evolutiva de los sistemas complejos (como la teoría del caos). Dicha dinámica consta de ciclos (los que, partiendo de una realidad establecida simple, acaban en la creación de una nueva realidad más compleja) que a su vez forman parte de ciclos más complejos, los cuales forman parte del desarrollo de la dinámica de otro gran ciclo. Las evoluciones dinámicas de todos estos ciclos presentan las similitudes propias de los sistemas caóticos.
- La forma sui generis de cada caso incluso permite que dos o más sistemas interactúen a la vez, lo cual es posible en la sistematización.
- Si fuese una ley física, la trayectoria de una sistematización sería constante si su ángulo de incidencia siempre fuese perpendicular al radio que lo impulsa. Esto no siempre es así. Entre las causas que suponen su variación estarían el **no recuerdo** (en el plano psíquico) o la **inhibición de las acciones** (en el plano físico). Estos factores también repercuten desacelerando o cambiando de dirección sus rumbos. Se puede decir que son las fuerzas de inercia en una relación social (resistencia y fricción) también necesarias en el diálogo de saberes.

Figura 4: fases del método espiralítico



Sistematizar una experiencia dialógica es una redundancia que crea cultura

Esta afirmación se basa en el hecho de que sistematizar una experiencia es por sí mismo un acto de transformación, según la siguiente enunciación de Freire (2004):

La cultura es todo el resultado de la actividad humana, del esfuerzo creador y recreador del hombre y de su trabajo por transformar y establecer relaciones con otros seres humanos. La cultura sería, asimismo, la adquisición sistemática de la experiencia humana, pero crítica y creadoramente, no una yuxtaposición de informaciones almacenadas en la inteligencia o en la memoria y no "incorporada" en el ser total y en la vida plena del hombre y la mujer. Lo que hace a la persona sujeto, y eso se revela si es una acción liberadora para la transformación creativa de la realidad, es entonces cultura. Y si es un elemento o modelo "cultural" sirve para mantener la situación de opresión individual, grupal, racial, sexual o religiosa, más que cultura es su negación, por mucho que la manipulación de los mensajes la pueda presentar y aun enarbolar como identidad cultural. (Freire, 2004, p. 174)

El camino positivo de la sistematización es demostrado por Freire al fundirse con la acción liberadora; caso contrario, con su negación, no existiría sistematización. Esta ponencia, además, resalta la importancia implícita de no quedarse en una repesa de conocimientos contenidos, sino que esa energía potencial acumulada es la base o raíz de un proceso cinético que se precipitaría exponencialmente a través de su propio fluir dinámico.

En el caso del presente proyecto, el proceso se liberó al abrir compuertas mediante ciertas preguntas generadoras (en Figura 3). Estas desarrollaron el proceso, desbordándolo incontinentemente desde un impulso inicial y por lo tanto, generando la espiral de las palabras.

Entonces, como un acto consciente y voluntario, se retoman los puntos de la trayectoria espiral, esta vez explicando su consistencia:

a. ¿Qué dice Cachi?

Su encause natural no discriminaría entre leyenda, ni ningún tipo de otro saber. Su palabra tendría dos acepciones ilimitadas, pero a la vez sistémicas-interdependientes en la siguiente pregunta:

b. ¿Cómo lo dice en leyendas?

El no recuerdo de las leyendas también habla por sí mismo en la dinámica de retroalimentación del aprendizaje. Ciertamente se supone la recolección con base en un muestreo con un valor instantáneo único, así se contemplaría entonces, desde su carácter abarcador a todas aquellas manifestaciones de su transformación identificadora.

En otras palabras, podría decirse que aun el propio acto del no recuerdo (NR), aunado al mismo recuerdo (R), más aquellos concernientes "otros saberes" (OS), en total alimenta un resultado como fórmula de espirales; método para hacer sistematización.

En consecuencia; la fórmula es un implícito acto de liberación cognitiva para la propia memoria colectiva. Dicho de otra forma, el proyecto espiral sería un ejercicio mental que intentaría en su propia acción, responder críticamente a sus propias interrogantes desde la memoria colectiva.

Al final de cuentas, se halla en su amorfo (entiéndase amorfo como un producto desconocido de una sistematización), un instrumento de liberación con un valor de desarrollo endógeno comunitario apropiable desde su práctica. Así, cada comunidad crea el rumbo de su propia espiral.

Dicho instrumento se catalizaría mediante las siguientes preguntas:

c. ¿Qué utilidad práctica-colectiva sugiere y, eventualmente, qué se aprende de eso?

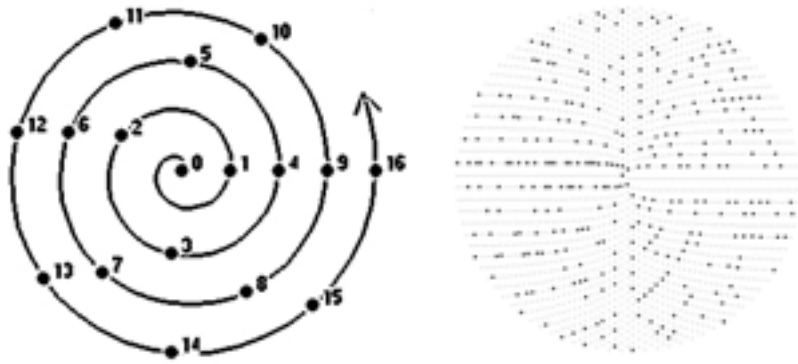
De este modo, se obtiene un esfuerzo por teorizar la sistematización de las experiencias. Sin embargo, al ser un amorfo social, el constructo nunca es físico ni biológico (no sigue sus reglas), mas podría aproximarse el despeje de valores desde las memorias; como saber la ubicación en espacio y tiempo instantáneos (o parciales) de sus puntos de interacción (los llamados hitos), la distancia que recorrió y el posible impacto parcial o final de su fuerza (fenómenos acaecidos en el recorrido de puntos de la espiral), así como calcular las áreas por donde muy probablemente pasará su influencia (cálculo de cruces o zonas de influencia).

Figura 5. Posible ecuación básica para la sistematización

$$\frac{(\text{Recuerdos} + \text{No recuerdos})}{(\text{Acciones} + \text{inhibiciones})} * (\text{Otros saberes}) = (\text{Sistematización}) * \left(\frac{\pi}{2}\right)^{\pm n}$$

Nota: La sistematización resulta básicamente al conocer la posición tangencial de uno a varios puntos de interés (hitos) sobre una trayectoria en espiral. Donde Sistematización equivale al conocimiento del aprendizaje experiencial.

Figura 6. Ubicación espacial y temporal de los hitos en una sistematización y sus patrones amórficos



Nota: La sistematización resulta básicamente al conocer la posición tangencial de uno a varios puntos de interés (hitos) sobre una trayectoria en espiral. Donde Sistematización equivale al conocimiento del aprendizaje experiencial.

Nótese que también se pueden agregar otras variables al razonamiento de la sistematización: cómo conocer la masa y la aceleración, lo cual representaría otra labor. El cálculo de la masa inicial y su aceleración pueden ser conocidos en el diseño previo de la planificación estratégica del proyecto.

Carta 3: atingencias descriptivas

Desde el desconocimiento que implicaba pretender formalizar un proyecto, y más aún lograr su sistematización, la experiencia del Proyecto Cachí, Leyenda y Palabra, comienza por las lógicas decisiones:

- Qué trabajar.
- Por qué trabajarlo.
- Cómo trabajarlo.
- Dónde trabajarlo.

Se valoró, mediante un análisis FODA, una lista de posibilidades determinadas con factores sistémicos de interés, por ejemplo:

- Las capacidades del sitio.
- Las capacidades del facilitador.
- El problema real por intervenir.
- La solución ideal.

Es así como, ante una serie de condicionamientos, se escoge trabajar el proyecto en la localidad de Cachí, y básicamente en la decisión intervienen aspectos como:

- Afinidades histórico-familiares que concientizan al investigador-extensionista de una realidad problemática más visible.
- Facilidades de desplazamiento al sitio (tiempo y distancia desde San José).
- Facilidades de índole económica, como acceso al hospedaje, alimentación o transporte.
- Facilidades de índole cultural: conocimiento de lugares, familias, costumbres y lenguaje, entre otros.

Como originario de Cachí, el planteamiento del problema partió de una necesidad endógena que, desde la propia vivencia, permitía entender cuáles eran algunas de las ataduras mentales e históricas que predisponían a una eventual contención de aptitudes de liberación cognitiva, y las consecuencias lógicas en su desarrollo.

Estas primeras suposiciones concedían una confianza razonable en el posible éxito de un proyecto que hasta entonces era algo inesperado para los pobladores de Cachí, pero que subyacía en una eventual necesidad. Ciertamente, este anhelo dependería por entero de una participación sinérgica colectiva, mental y positiva, en aras de generar un amorfo que traería singulares beneficios para el lugar.

La labor de convencer a los pobladores fue bastante importante. Primero se desarrolló en el plano de la comunicación, especialmente en la adquisición de apoyos nativos, sin contemplar ningún nivel de discriminación, pero haciendo énfasis en un conocimiento previo respecto a la lógica experiencia personal-familiar, e identificando a las personas con algún tipo de talento o saber reconocido.

Otra de las situaciones que requirió mucho cuidado desde un principio fue el manejo de la información. Para esto, se trató de evitar incursionar en situaciones de impacto sensibles que produjeran un descontento, riesgo u amenaza innecesarios para el proyecto en la comunidad.

Al contrario, el plan más bien contempló desplegar información sobre el diseño y la estrategia del proyecto a la población beneficiaria, para poder alcanzar los objetivos imaginados, incorporando sus propuestas y anhelos. Para ello, primeramente, se hizo uso de recursos como las redes sociales, el diseño gráfico, algunas estrategias publicitarias y el manejo de las relaciones públicas.

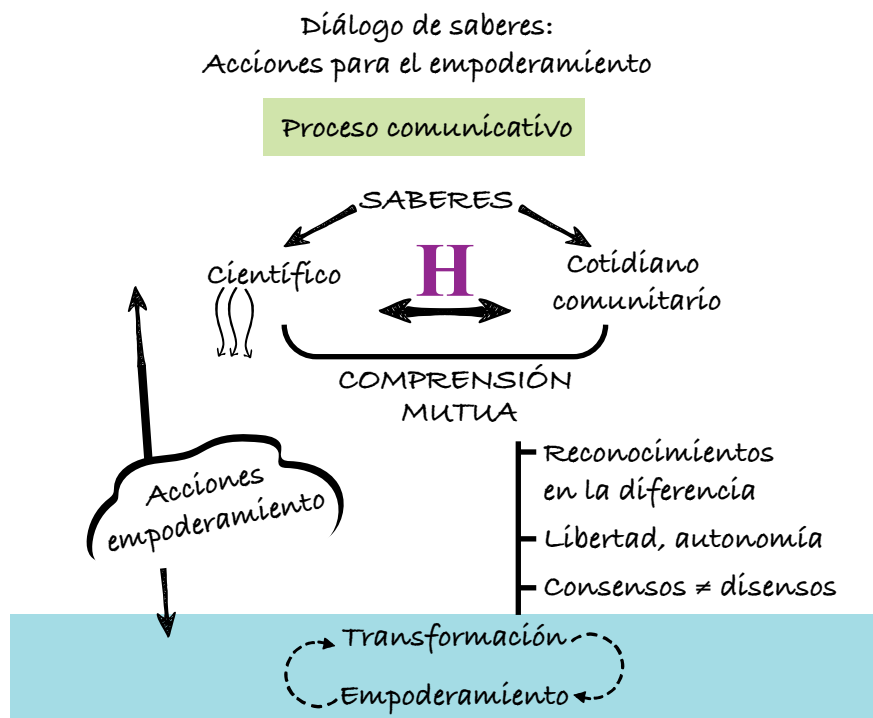
Llegado este momento, se planteó posicionar el nombre del proyecto entre la comunidad, y para dicho fin se resumió el largo e incomprensible nombre académico que poseía, en tan sólo tres palabras de fácil comprensión: Cachí, Leyenda y Palabra.

Por su parte, la estrategia publicitaria tuvo sus primeras manifestaciones mediante dos actividades primarias, una real y otra virtual. La acción real aconteció en la misa vespertina del domingo 19 de mayo del 2013, donde, con el aval del Presbítero Carlos Molina, se participó musicalizando dicha celebración. Al final, se pudo anunciar formalmente la incursión del proyecto en la comunidad.

La acción virtual incluyó sus primeras palabras de bienvenida en la red social Facebook el día 11 de mayo del 2013, con el siguiente texto: bienvenidos amigas y amigos a su Proyecto: Cachí, Leyenda y Palabra, somos Latinoamérica desde nuestra propia palabra. El anuncio, además, incorporó el video de Calle 13 y Susana Baca titulado Latinoamérica, que rima:

*Vamos caminando, aquí se respira lucha.
Vamos caminando, yo canto porque se escucha.
Aquí estamos de pie, ¡que viva Latinoamérica!*

Figura 7. Papelógrafo de conclusiones básicas del grupo. Sistematización CONARE



Esta identificación con temas claves en la reapropiación de la palabra como latinoamericanos (empoderamientos para la transformación y la transformación para el empoderamiento) simplemente conjugaban de antemano un propio vaivén como acción – respuesta, con base en una toma de decisiones imprevisibles o aún desconocidas, en un sistema de reacciones espirales, desbordándose en construcciones concluidas como la importancia del diálogo de saberes como un proceso siempre comunicativo.

A partir de estos imprescindibles instantes de contacto ya no existió marcha atrás, se era entonces muy consciente del significado y la responsabilidad de manejar un proyecto con un alcance inicial para 5438 habitantes, según indicaba el último Censo Poblacional del INEC, en 2011.

La oportunidad y el desafío se conjugaban en las consecuentes características deseadas: ser incluyente, participativo, solidario e in-discriminatorio. Lo más básico y difícil de puntualizar consistía en explicar, precisamente desde su praxis, el vocablo PALABRA [mayúsculas y destacado del autor]. Su misma y desdibujada familiaridad cotidiana tendía a desviar o hasta desacreditar su misma significación epistémica y ontológica. La misma resolución al conflicto no podía más que ser explicada posteriormente en el mismo desarrollo del ejercicio.

Por otra parte, la incursión en el rol social del pueblo tuvo una merecida labor de introducción con la participación de algunos referentes muy destacables, personas muy conocidas en su comunidad; entre ellos sobresalieron Shirley Serrano (hija de un corresponsal de prensa), quien fungió como la verdadera relacionista pública, don Israel Araya, músico y docente, director de la Escuela de Música de Cachí, o el escultor Hermes Quesada Burke, quienes en primera instancia desplegaron su propio conocimiento, tanto de estudios teóricos o dialógicos como de sus experiencias en el sitio, pudiendo recomendar, además, algunos caminos de apertura para la obtención de las anheladas oralidades bajo la técnica de bola de nieve. "El proyecto alza motores y despliega sus alas para sobrevolar el territorio de la Palabra entre los límites del pensamiento y la imaginación de Cachí". (Facebook, 11 de mayo de 2013)

Esa fue la frase subsiguiente que antecedió el trabajo de campo. Una exhaustiva búsqueda virtual de información sobre el quehacer comunitario fue muy importante para actualizarse sobre los posibles panoramas que se abordarían al trabajar. El camino aún era incierto, pero las puntas de los icebergs en la estructura cultural eran ya visibles, la acción de comenzar a entretrejer hechos, supuestos, valores, percepciones, aptitudes o sentimientos ayudaría a despejar las incógnitas, concepciones, preconcepciones y descubrimientos acerca de su identidad.

Desde adentro y desde afuera

Uno de los aspectos interesantes al desarrollar el proyecto fue haber tenido una doble funcionalidad, tanto como facilitador interno y externo. Ciertamente un papel poco común.

Es más rutinario que a la hora de abordar una comunidad, el extensionista tiende a verse como un forastero permanentemente. Contrariamente, la historia propia era distinta, aunque solo viviese en dicho lugar los primeros cinco años de vida. Naturalmente, la gente se acordaba de los padres o abuelos del autor-facilitador. Era imposible ocultar la pasión que dicho sitio todavía influía sobre mi carácter y personalidad. Eran dos razones básicas que propiciaban un acercamiento al lugar. Esto quedó descrito literalmente en un cuento propio llamado Sinto-patria de color Verde:

(...) de él aprendía lo que nadie puede enseñar, la alegría de ser y estar, eso que sólo se encuentra en la sencillez del hombre y la naturaleza; ese diálogo inmemorable, inquebrantable, de donde nace la vida y la paz. (Obando, 2005, p. 65)

De hecho, la frase evoca uno de los actuales pilares del proyecto: el aprendizaje psico-sociocultural dentro de un diálogo complementario de saberes. Como se nota, intrínsecamente, se entrelazan inconscientemente la habilidad del investigador-extensionista y su experiencia de vida, dadas las cualidades de pertenencia.

Por el otro lado, desde afuera resulta, a la vez, pensarse con la mayor cautela, sin desbordar límites sociales de convivencia establecidos, propiciando un interés racional y siendo en cualquier momento muy explicativo, sobrellevando psicológicamente las percepciones enarboladas, pero con un equilibrio magistral de buen negociador, armonizando visiones, escuchando puntos de vista o conteniendo egos, todo dentro de un marco de convicción no ajeno ni lejano, siendo tanto orientador como reconciliador, lo que podría llamarse como una construcción dialógica del conflicto.

Para dicha asignación, se supondría una relectura previa de la teoría de Brian Mooldon (1998) en El corazón del conflicto, fusionada con una dosis de El Cisne Negro, de Nicholas Taleb (2007), y una inyección básica de la Memoria, la historia y el olvido, de Paul Ricouer (2003); pero en todo caso, hacerse en la práctica de campo siempre constituirá un reto doble al asumir cualquier manejo de situaciones o momentos específicos entre la exposición y la introspección, sobre todo hacerlo con un liderazgo frío.

Al haber despertado un interés compartido, la construcción de accesos fue tomando su forma en acciones como el envío de cartas, asistencia a reuniones, citas y menciones con distintas autoridades comunitarias que tendrían necesariamente una vital participación en el éxito del proyecto. Es así como entran en juego organizaciones como la Asociación Cultural Escuela de Música de Cachí, su respuesta afirmativa al acercamiento se constituiría en la punta de lanza para los subsecuentes enlaces.

La primera atención se centró en un factor de interés común, era fusionar la intención de hacer dos festivales distintos en sólo uno, fortaleciendo así todo el trabajo previo, aunando la experiencia de ambos. Insospechadamente, sucedió que, para la primera semana de junio de 2013, la Escuela de Música organizaba todos los años su festival de aniversario. La experiencia acumulaba a ese día era de 38 años de trabajo, indiscutible ignorancia del extensionista forastero. Pero, lejos de ser esto un inconveniente, se propuso una colaboración cercana que dejaría en evidencia la mutua confianza de los organizadores, sobre todo en la figura del profesor Israel Araya.

En dicha actividad se fungió en asuntos de consejería, animación, diseño gráfico-multimedia y hasta la propia participación como artista. A través de la Escuela de Música se gestionó el préstamo de sus instalaciones para las clases semanales de teatro, el uso publicitario durante el festival, las primeras recolecciones de entrevistas, así como otros oficios misceláneos de preparación.

Con esta mesa muy servida, el impulso fue sencillamente espectacular y extraordinario para lo que se avecinaba. El conocimiento sobre el proyecto se distribuyó exponencialmente en toda la comunidad y el sentimiento de percepción entre los pobladores respecto al trabajo y su producto llegaba a ser muy positivo.

Extensión en cadenas: la mitosis del ADN

Habiendo ingresado en un sistema espiral, se llegó a conocer parte de su ADN. Ahora, el proyecto debería auto-facilitar la mitosis (término griego que significa “tejer”).

No resultaba extraño ingresar al autobús en Cachí y haber reconocido de antemano a alguien. O bien, saludar a la gente en las calles con su singular saludo: “¡hooooooooo!”

Tal saludo era casi una obligación sagrada al toparse a cualquier habitante de Cachí. Así, al sentir esa confianza, el autor se aventuró entonces a obtener

algunos extractos de su memoria colectiva. Se acudió a los dos principales centros educativos de Cachi: la Escuela Florencio del Castillo y el Colegio Enrique Guier Sáenz. Con el aval de sus directores, se procedió a generar un muestreo o sondeo a la población joven del centro educativo, el estudio estaba centrado en conocer sus percepciones sobre las leyendas y sobre el lugar, así como sus otros saberes heredados.

Con los estudiantes de secundaria se realizó una encuesta a un grupo de séptimo, uno de noveno y otro de undécimo. A este último también se le aplicó un extracto de la matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef, aunque con resultados algo confusos.

Fueron sobresalientes tres factores interesantes en los grupos escogidos al azar por el director. El grupo de séptimo pertenecía a la localidad de Río Regado (a 5 km de Cachi); eso permitió entretener y comprobar la teoría sobre la interacción entre las zonas de influencia de un mito o leyenda y su eventual alcance en la memoria colectiva (otro baluarte del proceso).

El grupo de noveno fue de pocos recuerdos, pero muy crítico en sus apreciaciones sobre la realidad actual de Cachi. Por último, el grupo de undécimo fue más equilibrado; sin embargo, recordó dos leyendas con un atractivo muy incipiente, conocidas como El ataúd de Tizate y El niño de la Palmera.

Por otro lado, con estudiantes de primaria se escogió un grupo de mediana edad (tercer grado) para realizar un taller de dibujo y pintura. La idea principal era la de integrar la percepción infantil al aprendizaje comunitario. Sus objetivos específicos fueron: retroalimentar el conocimiento sociocultural mediante el dominio de un sistema simbólico y visibilizar las posibilidades de comunicación desde el arte como un acto de conciencia transformador.

En ambas actividades (escuela y colegio) se obtuvo el valor agregado de extraer las contemplaciones de la realidad en el nuevo ciudadano de Cachi. Al mismo tiempo, fueron el segmento de población con mejor respuesta hacia el trabajo escénico que empezaría a desarrollarse.

La recolección de oralidades

El material básico para trabajar el teatro fueron las leyendas. Su recolección comenzó desde el enfoque de investigación acción participante, IAP. El trabajo servía para dar un sentido de apropiación identitaria y favorecer el desarrollo endógeno. Los símbolos e imágenes recopilados despertaban, desde su imaginario, el aire de las leyendas.

Cada saber supondría una acumulación básica en la reconstrucción de conocimiento. El abordaje fue amplio a grupos poblacionales, pero se dio especial énfasis a los adultos mayores, debido a que son el punto de partida en el aprendizaje sociocultural de un lugar.

Las primeras entrevistas encausaron la vía de acceso hacia las cavernas del iceberg cultural de Cachi; así, fue posible reconocer algunas leyendas y saberes comunes, otras simplemente no. Cada conversación formal o informal era recopilada para su eventual uso escénico. Gracias a una beca simbólica del Programa FOREG de la Universidad Nacional, se pudo adquirir una grabadora periodística que fue de inmensa ayuda en tal labor.

Ya en el campo, de una lista previa de 40 personas, se pudo alcanzar a la mitad. El principal factor de conflicto se sopesó en el tiempo restringido para poder acumular más saberes, teniendo en cuenta que sobre esa base debía trabajarse la siguiente etapa: su construcción dramaturgica.

A pesar de ese inconveniente, la experiencia de cada entrevista fue única, sin embargo, hubo dos particularidades sobresalientes en las vivencias de los protagonistas. Por un lado, los habitantes que tuvieron poco acceso o contacto con modelos de desarrollo modernos (los exógenos) se mostraban más añorantes de su pasado (que decían era feliz) y tenían un sentimiento de pérdida irreparable. De igual manera, se podía notar en ellos una personalidad más sencilla y transparente respecto a sus valores tradicionales y campesinos.

Figura 8. Escala de Percepción de colegas locales sobre el mal desarrollo de Cachi



Por otro lado, aquellas personas que tuvieron la oportunidad de salir de Cachí, veían al sitio como un lugar de transformaciones modernas insuficientes debido a su condicionante ruralidad. Estos se mostraban algo frustrados, desconfiados y más renuentes a hablar.

Esto se evidencia en las palabras de un obrero pensionado del ICE (quien trabajó como dinamitero) durante la construcción de la represa: “aquí no hay posibilidad de trabajo bueno, aquí solo hay cafetales. ¿Qué hace falta?, que haya buenas carreteras, servicios. A mí Cachí no me ha dado nada. Yo trabajé siempre afuera (Manuel Rojas).

El teatro comunitario

El recurso del teatro se planteó como el principal instrumento liberador y de transformación del proyecto, pero no el único. Aunque la convocatoria fue abierta para todas las edades, los iniciados al taller eran principalmente jóvenes adolescentes.

El inicio fue un tanto incierto, debido a ciertas insuficiencias pedagógicas para trabajar con niños, pre-adolescentes y adolescentes; sin embargo, previamente se confió en los trabajos acaecidos y sobre todo en las enseñanzas dialógicas para abordajes.

El primer día se obtuvo un sentimiento de impotencia por la poca afluencia de participantes y las edades de estos. Sin embargo, el trabajo compartido con el actor maestro Will Hernández le devolvería un retrato de autoconfianza al valor escénico. Más allá de que fuera un trabajo para una simple y momentánea exposición, la integración para ellos significaba una oportunidad real de vida.

A partir de ese primer instante se efectuaron dos sesiones semanales de dos horas de duración, con una afluencia promedio de 12 participantes por sesión. Al final del mes había 30 horas de ensayos acumuladas y un grupo constante e inspirado de 9 actores y actrices, que presentarían su iniciática muestra escénica sobre leyendas y vida en Cachí titulada La Espiral de las Palabras.

Los entrenamientos actorales partían del uso de símbolos locales y ejercicios definidos y semi-estructurados. Su atracción motivaba a aprender, compartir, explorar, moverse, y comunicar. Para la totalidad de los participantes fue su primera aproximación al teatro y, por tanto, su primer aprendizaje.

Sitios arqueológicos

Más que buscar respuestas científicas a muchas interrogantes sobre los vestigios ancestrales de la presencia indígena en Cachí, el proyecto recalzó la importancia de la evidencia escrita sobre piedra, una palabra difícil de borrar. Al hacer conciencia sobre su existencia, es de esperar que se construyan redes de acción y conservación que trabajen en reapropiar esa identidad desvalorizada hasta su extinción, la de su propio pasado indígena.

Carta 4: profundizando en el origen dialógico del saber

Puede parecer ilógico, pero ciertamente las dudas y las diferencias de opinión son muy importantes para el diálogo de saberes. Imposible es desconocer que no todo está dicho. También lo que subyace entre preguntas y discrepancias constituye una parte de los sueños, anhelos, ideas y pensamientos. Ese criticismo es el que permite el reencuentro con nosotros mismos. Una simple mirada de asombro, sorpresa, rumor o curiosidad despierta una inquietud que debe resolverse, asentarse y contenerse.

La costumbre de la homogeneidad crea una mala práctica, fecundada en observar todo de un mismo color. Podría decirse que la inoportunidad vista en la cotidianidad enceguece la vida con sólo tonos grises; sin embargo, al abrir la visión a nuevas desarmonizaciones y contrastes, se alcanza lo realmente interesante: observar todo aquel prisma de colores que yacía perdido u oculto.

Esta razón justifica al arte como un diálogo de saberes debido a su asimetría, su disonancia, su generación de reacciones y su extensión crítica. Encontrar un orden en el desorden, y un desorden en el orden, sin discriminación o jerarquías, sencillamente visibiliza su necesidad de coexistencia y encuentro mutuo.

Tanto el valor como el antivalor, entre el conocimiento y el desconocimiento, proclaman (en doble vía) una apropiación de la palabra. Sin lugar para la negación. El conocimiento da lugar al reclamo de luz, de libertad y de viaje. Previamente, el desconocimiento suele ser una coacción que implica ignorancia, olvido, incapacidad, inhibición, represión, vergüenza, silencio y negación. Empero, también hablan.

Hay maneras de cambiar una realidad: abrirse a nuevos horizontes, sean estos físicos (al desarraigarse a otros lares) o bien mentales (haciendo propio su conocimiento para resistir y liberarse).

Para el diálogo de saberes no existen recetas. La estrategia puede ser oscilar entre dos puntos divergentes. Esa amplitud de onda que se crea entre los puntos es el diálogo, hablando, trabajando de lleno en los extremos. Su movimiento dinámico y giratorio nunca es parecido, ni repetido.

Ciertamente, la base de los recuerdos para trabajar es lo mismo; se trabaja entre el que sabe y el que olvida, el que dice y el que escucha, el que se desdice y al que le es indiferente, el que olvida y el que consuela, el que se ennoblece y el que se deprime, y el que reclama y el que calla.

La sensación de impresión es a simple vista una buena señal para conocer que el diálogo ha comenzado. El rescate de las palabras es el perfecto acto de sistematización y viceversa. Este diálogo entre dispares tiene que ser entretejido por la horizontalidad, para permitir verse a los ojos mutuamente. Al final, este hecho crea el entendimiento, otra manera de conocimiento, un generador de empatía.

El esfuerzo por crear la empatía se nutre de todos aquellos comportamientos que se obtienen desde la resiliencia, enmarcando un camino visible, posible y común. La resiliencia se aprende. Al final, estas herramientas son el impulso y las puntas que nos lanzan hacia la libertad. Sin embargo, el mejor valor recae en haber sido participe de su formación, y el mejor beneficio es saber usarla.

Por lo tanto, el diálogo de saberes permite ir a los límites, pero también permite devolverse. Viajar al límite es ir compilando conciencia; las experiencias extremas acumulan más conciencia, y agudizan los sentidos. La reacción habla por sí sola.

La propia conciencia le dice al individuo hasta dónde llegar. Esa auto-reflexión, que es ahora consciente, le dice al individuo que regrese con las virtudes aprendidas, para enseñar. Esa es la unión que establece el lazo de la identidad.

Figura 9: autorretrato



Para este momento, ya se habría recogido una aptitud de liberación que se ve ahora desde adentro. Introspectivamente, el "influido" aún conserva mucho de sí mismo. A este encuentro consigo mismo se le puede denominar el autorretrato de la palabra, o sea un encuentro con su misma identidad. Al final, resulta ser una propuesta de transformación influenciada por la rusticidad de lo primitivo, es decir, sus orígenes.

Recobrar lo primitivo es palabra

El redescubrimiento de la identidad desde los ojos críticos es la cúspide de todas las formas de patrimonios intangibles posibles. La percepción del crisol de nuestra diversidad, así como el sentimiento de conservación, son actitudes dialógicas o formas que garantizan la creatividad permanente.

No importa si el viaje al reencuentro con la identidad, cultural y psicológica, fue largo o cercano; al final, el redescubrimiento de la primitiva desnudez encara su mirada en un espejo. Esto empieza por asumir la existencia y la realidad desde uno mismo.

Al profundizar criterios en el tema de la leyenda, el autoconocimiento es elevado desde dos tangentes (lo real y lo fantástico) y dialogan una singularidad primigenia y primitiva a la vez; como mito y verdad simultáneos.

En este ámbito, tanto el tiempo como el lugar (espacio) aproximan al influido a tener una reacción de creencia o escepticismo. Empero, es de resaltar que existe una interdependencia entre ambos, la cual es confluente en su relatividad; incluido en términos psicológicos. Sin embargo, esta definición dual y dicotómica es la que también los acerca a una relación identificadora viva, allanando las asimetrías mentales dadas en el binomio identidad-alteridad y con las influencias exógenas.

Esta relatividad también arrastra en su misma significancia algunos elementos mentales como el olvido o la memoria. Al ocurrir una vivencia de recuperación y sistematización excepcional, (el caso dado) se destaca la magnificencia en el elemento específico denominado como tiempo recobrado [destacado del autor], descrito así por Vieta:

El tiempo recobrado no es un espacio al que se pueda acceder siempre que se desee, no es una posición, no es una frase; es más bien un baile, una aventura; no un deseo y no memoria, un salto al vacío con la esperanza de encontrar aquello que nos rescate y rescate también al objeto de nuestro trabajo. (Vieta, 2007, p. 116)

Funcionar con un tiempo recobrado quiere decir aceptar la posibilidad de no entender, de no saber qué decir, de no poder acceder al hecho seleccionado, pero con la esperanza de poder hacerlo en algún momento (si no fue durante una sesión de trabajo, quizás en la siguiente), nada más hay que mantener dicha esperanza depositada en el mismo objeto (ahora ya fuera de la intervención), a partir de alguna cosa que se le haya aportado. Esta relación entre espacio y

tiempo es relativa, no absoluta, sin embargo, incluye una sumatoria de momentos instantáneos irrepetibles que lo hacen único y sobresaliente.

Por otra parte, el proceso de transmisión oral dialoga también sistematizando las supresiones, los añadidos o las modificaciones, surgiendo así toda una riqueza de variantes que recrean partes de su memoria colectiva. Las leyendas dan cuenta de eso.

Consecuentemente, se podría decir que en la leyenda se aproximan dos tipos de conocimientos: uno comprobable o científico, y otro inmaterial, popular, abstracto, difícil de probar. La intervención acaecida entre los sentidos y la mente acerca a ambos a un diálogo interno que faculta, entonces, el reaprendizaje psico-sociocultural. Aunque aquí surge una interrogante natural: ¿acaso el no recuerdo es la comprobación social de la inexistencia de tiempos recobrados?

Quizás sea sólo una de las razones, pero se encuentra alguna lógica en pensar que esos momentos primitivos de interiorización estén siendo desplazados por la ocupación mental del actual hombre globalizado y moderno. Es decir, al desprenderse de su parte salvaje, según el discurso occidental.

Contrario a otras expresiones culturales, la leyenda tiene una voz propia desde el lenguaje primitivo de los símbolos. Esta validación se comprueba entre la intención y la acción del deseo, en otras palabras, es la interacción de la voluntad.

Siguiendo a Frankfort (1958, p. 16), podría decirse que la leyenda como experimentación entre lo físico y lo espiritual cobra un sentido dialógico de aprendizaje “cuando lo contemplado o comprendido es experimentado emocionalmente, implicándose una relación recíproca sobre las facultades del hombre”. Por ende, la leyenda entonces tendría un valor amplificado como palabra cultural. Esto se incrementa, naturalmente, al ser mostrado o enseñado desde el teatro u otros recursos.

Primero, como leyenda encaja una influencia incesante de lo subjetivo y lo objetivo al integrar la captación de una totalidad significativa, tanto en lo abstracto y misterioso como en lo visible y concreto. Esta dualidad es planteada y comprobada al metaforizar lo real o esencializar lo fantástico en una legítima y armoniosa coexistencia. Así, en cierto modo, la misma magia que evoca la leyenda es utilizada conscientemente para empoderar la psique de los individuos y su memoria conjunta.

Cabe anotar que la sublimación de la palabra como leyenda yace en evocar una grandeza cósmica al vencer o resolver el conflicto de la existencia, desalojando temores y reconociendo la propia insignificancia cósmica, pero haciéndose capaz de soportar la propia verdad.

Por esto, en cierto sentido, la palabra se hace verdad y la verdad se hace palabra a través de la ritualidad del mito. Por consiguiente, si la leyenda posee una parte de cada uno, entonces la palabra podría tener en la leyenda su forma más clara de expresión.

Cualquier acto de HACER (como palabra) posee una significación psíquica-cultural imprescindible.

La anterior enunciación es una clave remota y necesaria para facultar a la mente (la que interpreta y capta) como el eje del origen del desarrollo, un desarrollo que crea recrea y hace. Por tanto, la imaginación se interpreta como la primera palabra.

Las secuencias de imágenes, deseos, ideas o pensamientos (en su orden) son el ápice disparador de una sistematización acumulada interiormente. La acción devenida y la vivencia experimentada es la sistematización acumulada exteriormente. La integración de ambas proporciona un conocimiento tanto ambiguo como racional del sentido de realidad sobre una experiencia determinada. Augusto Boal vería esta relación como una interacción entre lo real y lo ideal en su teatro imagen.

En este enfoque se acoge la utilidad del teatro como forma de validación, de significación o solamente como ritual. Ciertamente, obedece a reforzar el efecto de aprendizaje y reconocimiento crítico del propio devenir identificador.

A nivel individual, la palabra expresa, desde el teatro, los mecanismos cognitivos resilientes como la autoconfianza, el autoconocimiento, la autoestima, la concentración, la desinhibición, la relajación y hasta el humor.

A nivel físico o social, la expresión a través del cuerpo es la llave para accionar puertas y oportunidades en la vida; haciendo. En este caso, el cuerpo es una expresión-acción de la palabra, sin olvidar nunca que el actor se empodera haciendo y que su acción es una consecuencia de la transformación a causa del uso de herramientas de empoderamiento, lo cual completa así un ciclo de doble vía.

Carta 5: la otra sistematización; desde afueras del CONARE

Básicamente incómoda fue mi reacción inicial en las últimas dos actividades de integración de propuestas entre los extensionistas de las cuatro universidades públicas de Costa Rica. Pensé que estaba en un lugar inadecuado, aunque realmente agradezco la oportunidad otorgada por don Mario Oliva (Vicerrector de Extensión y tutor de mi proyecto en 2013) y a don Oscar Jara (instructor del curso de sistematizaciones en CONARE y director del CEP-ALFORJA).

Al escuchar hablar a todos en el taller proponiendo alternativas y soluciones desde sus trabajos universitarios, yo no pude más que callar una incomodidad. Ya anteriormente una de las personas hablaba del amor y la ética que el extensionista debía encontrar en su trabajo y, ¡sí!, estaba muy bien, mas todos ganaban el peso que merecerían profesionalmente. Yo no.

Yo era uno más, pero desde afuera. Mis proyectos se sustentaban simplemente en el amor y en el gusto natural por hacerlos; no tenía un jefe impositor, ni un reglamento atrás que me dijera qué hacer, mas mi comportamiento también siempre fue ético y responsable, como los de adentro. Pellizcar ilusiones era mi natural forma de pago, en donde algún desconocido le decía "¡gracias, me gustó!", al terminar una actividad, sin saber el tremendo reto que a menudo significaba organizar algo desde la nada.

Yo no encontraba al final de la quincena una remuneración económica para vivir. Más bien, de mi trabajo cotidiano tenía que multiplicar cuanto dinero podía para responder a las necesidades surgidas de cada momento de esa espiral llamada sistematización.

Y así; nadie comprendía mi intención por hacer algo totalmente extraordinario en esa comunidad rural llamada Cachí. ¿De dónde apareció este?, ¿qué hace aquí?, ¿por qué promueve tanta agitación? Había muchos porqués inexplicables que invisibilizaban la labor, sin embargo, mi empoderamiento por creer en lo que soñaba me impulsaba hacia lo más profundo de un acertijo difícil de tratar, difícil de manejar. En alusión a José María Arguedas, el venir de los ríos profundos me hacía siempre levantar la mirada. Así había sido toda mi vida.

Mi carrera en ciencias sociales resultaba una paradoja muy controversial desde la lógica de poder que me enseñaron. Yo, todo un desposeído, veía mi propia experiencia y sabía que el estudio me acercaría a nuevas posibilidades de desarrollo; pero había un grave problema: yo no tenía ni un apellido rimbombante ni pertenecía a una élite académica.

El verdadero humanismo lo aprendí hasta llegar a una maestría con pensamiento latinoamericanista. Conceptos como conciencia, desaprendizaje, transformación o integralidad eran ahora más cercanos a mi experiencia, encajando coherentemente en mi vivencia. Ya no tenía encima una enseñanza del poder desde el poder, sino ahora desde el abismo. Un abismo que me enseñaba a vivir en su filo.

Si no podía ayudar con mi talento a quienes tenían el control de la sociedad, entonces ahora ayudaría a quienes necesitaban abrir sus ojos a otros panoramas para verse a sí mismos como individuos libres.

Y con unas relaciones internacionales en la mano, se sentía difícil explicar su mal comprendida funcionalidad. Ni en política, ni en comercio, pensaba. Mejor soy un individuo con cooperación múltiple, interdisciplinaria.

No me siento maquiavélico, decía. Lo que aprendí es que el internacionalista debe conjugar cualidades de oportunismo como hienas, de ferocidad como tiburones, de ignorancia como camaleones, y hasta de sabia mentira como serpientes.

Pero con todo, aun no compartía un bagaje experiencial que ratificara los roles en la práctica. Mejor aún, al conocer las otredades, se hizo visible lo que un plan de estudio tendía a desconocer.

De hecho, o tácitamente, las autoridades institucionales no observaban la naturaleza de su propia dinámica, ya que solían guiarse por contabilizar las cantidades exuberantes de aquellos nuevos profesionales. ¿Cantidad o cualidad? es la incógnita sobre la necesidad de calidad para responder a las demandas integrales y complejas del país y el mundo.

Sin embargo, desde el abordaje de mi desocupación; de nuevo saltaba mi preocupación por trabajar, la mayor utopía del sistema en Relaciones Internacionales; ese tácito espejismo que no sería encontrado debido a sus mismas cualidades realistas. Mi crítica se sumía por la inexplicable instrucción docente recibida de algunas personas que consumían su tiempo de clase leyendo diapositivas de la misma lectura que debía haberse hecho de antemano. Un irrespeto total a la educación.

Tampoco faltaban los conductistas positivistas que imponían sus joviales técnicas de inquisición académica; como ejercicios cuasi-militares. Por tanto, la agudeza, la fineza y la perspicacia por dirigir un criterio fue algo que tuve que emplear para no ser desplazado en esa voraz y tácita zona de guerra, donde no pasaba de lanzar presentaciones de ensayos y ponencias tras una retaguardia vivencial.

Así expuesta la causa, la reinención está agotada, y la reingeniería también se reinventó. El modelo que deja hacer y deja pasar halla su crisis en las bases de su propio origen. Y es que las relaciones internacionales están construidas sobre esa acumulación de conocimiento único occidental. Empero, desde la posición de mi realidad, al autoafirmarme como latinoamericano, simplemente un sentido de negación identitaria me unía más a las raíces que compartía con otros; desde el no poder; desde el desempleo profesional.

Mientras tanto, fue entonces que el mito de la democracia, la libertad, la paz o los derechos humanos que orgullecían al otro mito de la patria; ahora obedecían al control geoestratégico de los poderosos.

A los marginados, sometidos, relegados y desposeídos se les enseñaba a callar; mas aprendí también que el silencio grita más. Salirme de esa estructura mental que persigue tan sólo conservar lo que favorece a una minoría a costa de las mayorías, fue la llave para pensar el proyecto desde la más básica forma de desarrollo: la mente.

Volver a creer, a sentir o a relacionarse desde una convicción innata, endógena, común y solidaria, sería el fundamento de aproximación necesario para cultivar el aprendizaje psico-sociocultural que teorizó Vygotsky y que facilitó perfectamente en nuestras cercanías, Paulo Freire. Esa visibilización no desconocía toda la acumulación de conocimientos que ahora confluyen en el diálogo de saberes. El primer convencido de su éxito era yo.

Hasta en cierta forma tuve que actuar de forma egoísta e indiferente; pero fue sólo ante aquellos que se enganchaban a mi codo para expandir su ego, su currículo o poder. De esos me alejé.

En cambio, recibí ayuda inesperada de personas que sobresalen en momentos mágicos. Así surgía la consolidación de cada una de las actividades desarrolladas en comunidad, desde sus propios pilares surgían (un lugar de clases, un equipo de sonido, una guitarra, una invitación, una entrevista, un almuerzo, café o muchas sonrisas en la calle). Y sin faltar aquellos “hoooooops”.

Estas cosas constituían tal vez la forma de pago más preciada, porque se encalaban en un profundo corazón, haciendo inolvidable e irrepetible cada experiencia.

La auto-realización espiritual iba entonces en su camino correcto. Esa misma sensación de trabajar sin más que el gusto espiritual de hacerlo fue el máximo recurso de aproximación comunitario posible, debido a que se fundamentaba en un valor transparente y verdadero llamado confianza, algo que no me enseñó ningún

aula, sino la vida (mi cultura). Yo mismo estaba siendo transformado mediante esta dialógica experiencia.

Por lo tanto, si desde el poder no podía ayudar a los débiles, entonces siendo consciente de mi posición de excluido, podía hacer más por satisfacer más relaciones simétricas y horizontales. Algunos pensarían que esto simplemente es ir a contracorriente y puede ser un desgaste innecesario; sin embargo, creía que ese desgaste ya lo poseía desde mis previos e infructíferos esfuerzos profesionales como un internacionalista desplazado; apátrida.

Ahora veía las oportunidades con un sentido de integralidad en donde ganan todos, como así lo describe Reyes: “las ganancias son sobre todo una especie de plusvalía espiritual, y una ganancia para la sociedad en el momento en que se forman y fortalecen redes permanentes y efectivas de solidaridad, participación y confianza interpersonal”. (Reyes, 2006, p 16)

El enfoque sobre el eje de la palabra permitió entroncar situaciones e historias comunes hacia una vía natural de movilización social a partir del autoconocimiento. Su ruta común se basó en reafirmar la identidad a partir de los saberes como la leyenda. Este camino ciertamente es dinámico, versátil y resiliente.

Mi inclusión en una capacitación sobre sistematización en el CONARE conllevaba aproximar el diálogo de saberes desde la praxis en la comunidad a la teoría en un tiempo casi simultáneo; una experiencia viva que se nutría de una doble retroalimentación. Esta oportunidad significaba extender la onda de aprendizajes, tanto comunitaria como universitaria. En el medio, me encontraba yo; como extensionista aprendiente.

Esta inter-facilitación merece desdoblarse de sus funcionalidades, porque intrínsecamente se encontraba el factor de la propia vivencia del extensionista. Uno independiente, uno estudiante, uno ejecutante, que luchaba, además, por una aprobación de su proyecto para obtener un postgrado. Y así con todo, tratar de responder a su insuficiencia laboral.

Ante esta expuesta (o supuesta) inexperiencia, entonces no podía opinar propiamente sobre el desconocimiento, menos sabía sobrevivir económicamente a una labor así. Por eso creo que el extensionista es un privilegiado; yo, desde afuera, lo podía afirmar. Creo que ya cuando están adentro, incluidos en su burbuja burocrática, al profesional se le olvida el hambre originaria; ahora se decantan en aumentos de poder vislumbrando decanatos.

Tampoco hay que obviar el desdibujamiento de sus labores por una ausencia de pasión que lo convierte en un recolector automático, pero que debe ser experto en su retórica a nivel académico (infaltable). Muchos de los participantes en el curso de sistematización dejaban entrever más su interés de estar permanentemente instruyéndose para alcanzar las requeridas igualdades con los otros profesionales en Investigación y Docencia.

Esa auto-identificación de la extensión en un nivel inferior con otras áreas catalogadas como superiores, simplemente hace que la labor misma de extensión se convierta en una competencia; un sentido de competencia desde lo mental a lo físico, y, por lo tanto, hace que se distraigan y se desapropien los recursos que lo enriquecen como un mismo diálogo de saberes. En su defecto, con esta virtual trampa, se incurriría en la ejecución de sistematizaciones bancarias.

Por el contrario, el rol de la extensión debería protagonizar la más activa generación de formas de cooperación o participación (intra-extra) universitarias. Esa cualidad es olvidada al adentrarse en una competencia de saberes.

Desde afuera, simplemente aprecio la preocupación de los de adentro por alcanzar igualdades con sus colegas, o bien superarlos, pero el efecto podría aforar en el condicionamiento tácito de sus trabajos con las comunidades; otro obstáculo para alcanzar fines sociales.

La verdadera razón del ser extensionista es la comunidad. Su existencia es éticamente dialógica y sobre esta sintonía debería efectuarse su verdadera evaluación. Enseñar a los evaluadores podría ser la primera asignación entonces.

Hasta aquí llego, quizás mi silencio habló. Una palabra amórfica que se originó en la susodicha espiral; todo como parte de su sistematización. Al final, no sé si capitalizaré con la ejecución de sistematizaciones, pero sí estoy seguro de que la comunidad de Cachí ganó.

A cinco meses de su apertura la página oficial del proyecto lleva 449 “me gusta” y sigue contando; porque la extensión continúa. Fueron impensables momentos de intercambio entre dos lógicas de saber; distintas y complementarias. Al final, su estampa más visible tal vez lo deje entrever este desempeño entre dos saberes reunidos; en comunión.

Entre tanto, el proyecto deja muchas enseñanzas y aprendizajes. Una de esas conclusiones dialógicas de vital importancia fue encontrada en la palabra de Manuel Cordero, un sencillo cachiseño de 90 años:

“Crean siempre en algo. Nunca dejen de creer. Piensen en vivir el mañana. El desarrollo es la manera de vivir uno. Al fin de cuentas uno elige cómo vivir. Esforzarnos para llegar a una meta; si se propone hasta el final, llega”.

Figura 10. Los actores: protagonistas de sus propias leyendas y saberes



Referencias


- Baca, S. y Calle Dolores. Canción Latinoamérica, 2011.
- Boal, Augusto. (1974). Teatro del Oprimido y otras poéticas. Uruguay: Ediciones de la Flor
- Brook, P. (1968). El espacio vacío. Madrid: Ediciones Península.
- Cartes, M. Blog de la Teoría Psicoanalítica. Recuperado de <http://www.webjam.com/psigeneral/tema9>
- CONARE. (2013). Taller de sistematización. San José, mayo-setiembre.
- Cordero, R. (2013). El Trascabadito. San José: EUNED.
- Do Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. México. Siglo XXI: CLACSO Editores.
- Freire, P. (2012). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jara, O. (2012). La sistmatización de experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles. San José: Alforja.

- Méndez, L. Entrevista personal. Comunidad indígena Bribri, Kachabli, Talamanca. Cachí. Junio 2013.
- Obando, R. (2005). Desde la Cima. San José: Editorial Nuestra Tierra.
- Periódico virtual Mi Cartago. (2011). O.I.J. investiga muerte de guarda de colegio en Cachí. Recuperado de <http://www.micartago.com/index.php?news=3286>
- Programa En la Palestra, Radio La Negrita. Sobre el proyecto Cachí, Leyenda y Palabra. Cartago, 31 de agosto 2013.
- IDELA-UNA. (2013). Proyecto Cachí, Leyenda y Palabra. Oralidades del pueblo de Cachí. Maestría en Estudios Latinoamericanos. Heredia.
- Proyecto virtual "Cachi, Leyenda y Palabra". Sitio Facebook. En sitio web: <https://www.facebook.com/CachiLeyendaYPalabra?ref=hl>
- Reyes, O. (2006). Socialismo Siglo XXI. Revista de Estudios Latinoamericanos de Estocolmo. Recuperado de <http://www.calameo.com/books/000591620cda74ef0216c>
- Ricoeur, P. (2003). La Memoria, la Historia y el Olvido. Madrid: Editorial Trotta.
- Serrano, M. Entrevista personal, junio 2013.
- Strogatz, S. (1994). Nom linear dynamics and chaos. Massachusets: Perseus Books.
- Teoría del Caos. Recuperado de <http://www.geofisica.cl/english/pics5/FUM3.htm>
- Vieta, F. (2007). Espacio-Tiempo mental: más allá de la relación. Clínica e Investigación Relacional, 1 (1), 110-127. Recuperado de http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeLR/V1N2_2007/CeLR_V1_2007_Pags%20editoriales%20y%20sumarios.pdf

Aspectos que intervienen antes y durante el desarrollo de un proyecto de extensión en el espacio rural, que facilitan o dificultan la articulación interuniversitaria e interinstitucional

Sandra Lezcano Calderón

Licenciada en Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional, Costa Rica y Máster en Gerencia de proyectos de Desarrollo en el Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP). Académica de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional, Costa Rica.

 sandra.lezcano.calderon@una.cr

Resumen

La articulación interinstitucional es una aspiración de la institucionalidad pública, incluyendo universidades, para el desarrollo de un país y una región; sin embargo, cómo lograrlo ha sido una constante búsqueda. El presente documento sintetiza aquellos aspectos que incidieron en la articulación de proyectos de extensión entre universidades, y entre universidades e instituciones públicas en una experiencia desarrollada por el Programa de Regionalización Interuniversitaria del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), en la Región Chorotega en Costa Rica.

Se concluye que la articulación inicia previamente a la formulación de un proyecto, lo cual implica claridad conceptual en lo que se entiende por articulación, directrices, seguimiento de los procesos, discusión entre las partes y conocimiento del contexto. Durante el proceso es indispensable el conocimiento de los procedimientos de la institucionalidad que se representa, así como de los procedimientos que tienen con quienes nos articulamos, pero, sobre todo, demanda respeto entre las partes y una capacidad de desarrollo de relaciones de confianza, pues si bien es cierto que cada uno representa instituciones ante todo somos seres humanos.

La metodología utilizada fue la sistematización de experiencias, la cual implica la definición del objeto, objetivo y eje, lo cual determinó qué aspectos serían relevantes para llevar a cabo la reconstrucción histórica, así como la reflexión crítica y las conclusiones.

Palabras clave: Espacio rural, articulación interuniversitaria, regionalización.

Abstract

Interagency articulation is an aspiration of public institutions, including universities, for the development of a country or a region. However, how to achieve it has been a constant search. This paper summarizes those aspects that influenced in articulating extension projects among universities and among universities with public institutions, in an experience carried by the Programa de Regionalización Interuniversitaria of the Consejo Nacional de Rectores (CONARE) in the Chorotega region, Costa Rica.

It is concluded that articulation begins prior of formulating a project, which involves conceptual clarity on what is meant by coordination, guidelines, following of processes, discussion among parties involved and context awareness. The process requires knowledge of the procedures of the represented institution, as well as the

procedures that have to comply the counterparts, but above all requires respect among parties and the development of trust, because even though it is true that each one represents and institution, above all we are human beings.

The methodology used was the systematization of experiences, which involves the definition of an object, objective and axis, which defines what aspects would be relevant for historical reconstruction, as well as the critical analysis and conclusions.

Keywords: Rural areas, inter-university joint regionalization.

Introducción

En Costa Rica, el Consejo Nacional de Rectores estableció el Programa de Regionalización Interuniversitaria hace más de 17 años, sin embargo, es hasta el año 2007 que lo dota de recursos con el propósito de contribuir al desarrollo de las zonas periféricas del país, y específicamente de los sectores más vulnerables.

Los rectores son claros desde el inicio en que existen condiciones para la implementación del programa, y es que debe hacerse de manera articulada entre universidades y con los actores locales y, además, consensuar con estos últimos aquellas áreas y necesidades sobre las cuales se quiere incidir. En resumen, la articulación es el eje transversal del programa, la búsqueda de soluciones es conjunta entre quienes tienen la responsabilidad de aportar al desarrollo en una región.

El presente documento es el producto de un proceso de sistematización de la experiencia del programa en la Región Chorotega, desde julio del año 2007 a junio del año 2013, cuyo objetivo fue “contribuir con una propuesta concreta que facilite el desarrollo de proyectos de extensión en el espacio rural, articulados interuniversitaria e interinstitucionalmente”. El aspecto central de la experiencia que se sistematizó respondió a la pregunta: ¿qué aspectos y de qué manera han favorecido o limitado el avance en la articulación interuniversitaria e interinstitucional en el Programa de Regionalización Interuniversitaria?

Metodología utilizada

El proceso de sistematización parte de las definiciones de objeto, objetivo y eje, las cuales definen qué aspectos son relevantes para realizar la reconstrucción histórica, así como la reflexión crítica y algunas conclusiones.

En la reconstrucción histórica se utilizó como herramienta para ordenar la información una matriz de siete columnas, correspondientes a cada uno de los

años en que se ha desarrollado el programa. La información referida al año 2007 se recoge a través de una entrevista no estructurada al Decano de la Sede Regional Chorotega de ese periodo, quien inició con la implementación del programa. La información de los años 2008 a 2013 se hace a través de la revisión de todas las actas de la Comisión de Regionalización Interuniversitaria de la Región Chorotega. En esta lectura de actas se detectaron eventos que evidencian elementos relacionados con el concepto de articulación, o acciones reconocidas como articulación o desarticulación, los cuales fueron registrados en la matriz.

Una vez realizado esto se hace una nueva lectura de la reconstrucción histórica realizada, considerando ahora los diferentes actores que se visibilizan en el proceso de reconstrucción histórica y cuál fue su posición, aporte o concepción con respecto a la articulación, y se llega a la primera conclusión: que el proceso relacionado con la articulación fue dinámico.

La determinación de los aspectos que intervienen en la articulación interuniversitaria e interinstitucional, la reflexión crítica, así como las conclusiones y recomendaciones, fueron elaboradas por quien sistematiza, de manera que queda pendiente someterlo a una discusión grupal con diferentes actores que intervinieron en el proceso.

Reflexiones e interpretación crítica

Los aspectos que intervienen en los procesos de articulación interuniversitaria e interinstitucional tienen relación con elementos internos de las universidades y otros relacionados con los actores locales, así como la interacción que se da entre ambas partes. Por otro lado, consideran dos dimensiones: un nivel estratégico y un nivel operativo, teniendo el primero un papel clave para el desarrollo del segundo.

Por otro lado, la articulación inicia previamente al proceso de formulación del proyecto y lo determina, es decir, es necesario establecer condiciones para que esta se dé, particularmente cuando quienes participan no se conocen o no tienen dentro de su cultura institucional el trabajo conjunto.

Aspectos que intervienen antes del desarrollo de un proyecto, que facilitan la articulación interuniversitaria e interinstitucional

Directrices claras y no negociables de quienes impulsan el programa.

La existencia de lineamientos claros que regulen el programa es fundamental, lo cual se facilita si se condiciona el acceso a los recursos para el desarrollo de

proyectos al cumplimiento o no de dichos lineamientos. Sin embargo, también es necesario que existan mecanismos claros de cómo proceder ante una experiencia que incumpla con las directrices. Esto es fundamental, porque promueven la búsqueda de alternativas para lograr o mejorar la articulación, en los casos donde esta se puede fragmentar.

Claridad conceptual sobre lo que se entiende por articulación interuniversitaria e interinstitucional

El concepto de articulación interinstitucional es de uso extendido, es una aspiración generalizada de la institucionalidad pública, que espera de ella la maximización de los recursos al evitar la duplicidad de esfuerzos y complementar lo que se hace para contribuir con el logro de un determinado objetivo o misión. Esto es particularmente importante en las zonas rurales, en las cuales los funcionarios apelan a la necesidad de articularse para poder contribuir con los sectores más excluidos, o en temas que se consideran estratégicos.

El establecer entre las partes qué se entiende por el concepto articulación, y cómo se manifiesta en la práctica, es fundamental para los tomadores de decisiones que están cercanos a los gestores, ya que son quienes al fin de cuentas toman la decisión sobre si un proyecto se ejecuta articuladamente o no dentro de la universidad. El mensaje debe ser claro para quienes desarrollan el proyecto, de manera que puedan vincularse a otros actores desde lo operativo, para que sobre la marcha los ejecutores y tomadores de decisiones no difieran sobre si lo que hacen está articulado o no.

Por otro lado, es necesario consensuar con los actores locales, particularmente los tomadores de decisiones, qué se va a entender por un proyecto desarrollado articuladamente y cómo se manifiesta en la práctica.

La ausencia de esta claridad conceptual se traduce en una toma de decisiones considerando lo que cada uno interpreta como "articulación", y sobre todo cómo se manifiesta. La diversidad de conceptos atenta contra el desarrollo fluido del proyecto y genera inseguridad en los académicos, que terminan confundidos y molestos porque no comparten las visiones. Esto se agrava si los actores locales también manejan una construcción particular de qué significa y cómo se manifiesta la articulación interinstitucional.

Existencia de instancias tomadoras de decisiones que le den seguimiento a los procesos

Es fundamental no sólo la existencia de lineamientos, sino una instancia comprometida en darle seguimiento al proceso, de tal forma que no “sólo parezca” que hay articulación, sino que en la práctica exista.

La articulación interuniversitaria e interinstitucional se promueve desde la institución a la que cada académico pertenece. Escuchar de manera individual a los académicos es fundamental, porque en los espacios comunes algunos se ven cohibidos para cuestionar situaciones que atentan contra la articulación. Este conocimiento previo que cada coordinador tiene de lo que sucede a lo interno de su universidad permite cotejar con sus homólogos lo que conoce, generándose una visión más amplia del proceso.

Discutir y ajustar el programa con actores locales como norma

Una vez que el programa es aceptado en las universidades, se han entendido las directrices a lo interno de las universidades y se han dado los primeros pasos en la articulación interuniversitaria, se requiere discutir con los actores locales el objetivo del programa y cómo se pretende desarrollarlo para poder, a partir de esto, discutirlo de manera conjunta, hasta llegar a un consenso sobre cómo implementarlo. Este proceso brinda la oportunidad a las partes de determinar cómo y en qué términos podrían articularse. Además, se generan relaciones de confianza que facilitan la comunicación no sólo por la vía formal, sino también por la vía informal, lo que permite un mejor seguimiento a los procesos.

La discusión y ajuste debe ser un proceso sistemático del programa, no concluye con el desarrollo de un evento, que normalmente es muy formal. Es un conjunto de eventos donde se discute todo aquello que se considere importante para el buen funcionamiento del programa.

Participación en los espacios regionales interinstitucionales

La incorporación de las universidades en los espacios de coordinación interinstitucional existentes en las regiones facilita los procesos de articulación, porque las partes van determinando los intereses y posibilidades de cada uno, y se establecen relaciones de confianza que facilitan la comunicación durante el trabajo conjunto, particularmente en el seguimiento de los procesos implementados.

Por otro lado, participar en estos espacios permite tener una mayor claridad sobre la dinámica regional, lo que facilita la toma de decisiones y la conducción

del proceso, disminuyendo las posibilidades de entrar en contradicciones con otros actores locales.

Aspectos que intervienen durante el desarrollo de un proyecto, que facilitan la articulación interuniversitaria e interinstitucional

Los procesos de formulación de proyectos entre universidades. La formulación de un proyecto para la ejecución conjunta entre universidades requiere un esfuerzo mayor en cuanto al establecimiento de espacios, condiciones y directrices claras que permitan a los académicos encontrarse.

Este proceso implica que:

- Los tomadores de decisiones de las universidades deben tener conocimiento de qué existe y cuáles son los compromisos que están adquiriendo los académicos que formulan durante el proceso, esto con el propósito de que no haya contradicciones a lo interno de la universidad, entre lo que se propone y las normas institucionales.
- Los responsables de impulsar el proceso de proyectos articulados interuniversitariamente deben conocer los procedimientos internos de la universidad a la que pertenece el proceso de formulación y ejecución de proyectos. Además, deben conocer aspectos básicos que tienen que cumplir las otras universidades con las que se pretende articular, para lograr que tenga éxito el proceso.

En resumen, la articulación implica, además de la formulación, que es un aspecto técnico, el conocimiento de la institucionalidad que representa, pero también conocimiento sobre aquellos con los que pretendemos vincularnos, pues sólo de esta manera se podrá llegar a un consenso en cuanto a los términos de la formulación, así como su ejecución.

La formulación de proyectos interuniversitaria e interinstitucional

La formulación de proyectos interuniversitaria e interinstitucionalmente requiere necesariamente que las instituciones conozcan el programa, de manera que puedan tener claridad respecto a la oportunidad que representa para el logro de sus objetivos. Sin embargo, también deben haberse establecido algunas relaciones de confianza.

En ese sentido, las instancias responsables de coordinar el programa deben haber generado el acercamiento suficiente con las instituciones, de manera que

los académicos tengan canales abiertos para cuando inicien la formulación de los proyectos y requieran comunicarse y trabajar con sus contrapartes institucionales. Nadie puede pretender que otro se articule efectivamente en un proceso si no hay conocimiento mutuo.

Establecer relaciones con los tomadores de decisiones de cada institución es fundamental, porque son quienes autorizarán a su personal para que se involucre en un proyecto. Esto implica para ellos un costo de oportunidad, además de inversión de viáticos y tiempo de sus subalternos en un proceso de formulación de un proyecto que impulsa otra instancia, o lo envía a encargarse de otros asuntos. Estas relaciones las deben establecer los tomadores de decisiones del programa de la universidad.

Conclusiones

La discusión sobre aspectos estratégicos del programa debe realizarse con los tomadores de decisiones de la región, no sólo por el contenido sino por la legitimidad que esto le da al proceso, la visión que tienen sobre la región, la claridad de lo que impulsa la institución que representa y, por lo tanto, la capacidad de identificar en el programa una alternativa que les ayude a concretar sus propios proyectos.

La existencia de recursos, y ostentar poder de decisión sobre ellos en la región, facilita los procesos de articulación o coordinación interinstitucional, y genera confianza e interés en los otros actores, porque dialogan entre quienes toman las decisiones para actuar en un contexto conocido por ambos. Esto genera confianza.

La articulación interinstitucional requiere que los académicos conozcan lo que sucede en la región, su dinámica, qué existe, qué impulsan otras instituciones, la confiabilidad de los actores y la cultura institucional, para que sea posible buscar alianzas orientadas a cumplir el propósito del programa de aunar esfuerzos con otros actores de la región. Se debe procurar establecer relaciones humanas, no sólo institucionales.

La poca claridad conceptual sobre qué se va a entender por articulación lleva a decisiones con poco fundamento, y dependiendo del concepto que cada uno, o todos los coordinadores tengan, así será la medida. Existe un concepto general sobre lo que se entiende por articulación, pero en la práctica para cada uno tiene matices diferentes. Involucrarse en espacios de coordinación regional facilita establecer procesos de articulación interinstitucional.

